



PROF HISTÓRIA

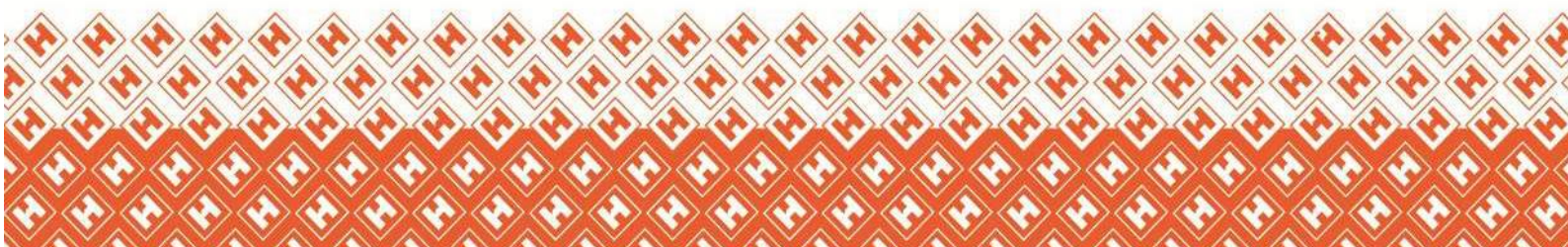
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

IRIS GUIMARÃES VIEIRA CAYRES

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O USO DE FONTES HISTÓRICAS E
SUA FUNÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

09/2025





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O USO DE FONTES HISTÓRICAS E
SUA FUNÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

IRIS GUIMARÃES VIEIRA CAYRES

Vitória da Conquista

2025

C378a

Cayres, Iris Guimarães Vieira.

Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do ensino médio.

/ Iris Guimarães Vieira Cayres, 2025.

166f. il.

Orientador (a): Dr^a. Edinalva Padre Aguiar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 115 - 123

Inclui Produto pedagógico

1. Aprendizagem histórica – Educação histórica. 2. Pensamento histórico. 3. Evidência histórica. 4. Fonte histórica. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. de história- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

IRIS GUIMARÃES VIEIRA CAYRES

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção parcial do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinalva Padre Aguiar

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Vitória da Conquista

2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO:

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O USO DE FONTES HISTÓRICAS E A SUA FUNÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO

AUTOR:

IRIS GUIMARÃES VIEIRA CAYRES

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinalva Padre Aguiar - UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História

Prof. Dr. Marcelo Fronza - UFMT
Programa de Pós-Graduação em História

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Pina - UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA, 2025

AGRADECIMENTOS

*Nós somos o que fazemos repetidamente.
Excelência, portanto, não é um ato, mas um hábito.*
Aristóteles

Seguindo o pensamento de Aristóteles, agradeço a todos que estiveram significativamente presentes na minha jornada de estudante de mestrado, a universidade, os professores, os colegas e meus familiares, mas em especial a minha orientadora Edinalva e ao meu esposo Thiago, que me mostraram cotidianamente pelo exemplo que nós nos tornamos aquilo que nos propomos a fazer da nossa rotina.

Para se chegar a qualquer resultado, um caminho precisa ser percorrido, e esse não foi fácil, foi necessário muita vontade e disciplina diária, alcançada pela certeza, que mesmo diante dos desafios e limitações, o esforço, e a constância me conduziria a concluir este ciclo.

Agradeço o meu pai, Tranquilino, que completou sua jornada entre nós um dia depois da defesa desta dissertação (30 de agosto de 2025), com 90 anos muito bem vividos. Ele sempre fez questão que estudássemos e trabalhássemos. Na ocasião da minha formatura ele não pode me presentear com um anel, mas contribuiu com o mais importante: me mostrou o caminho que eu deveria seguir. Seus ensinamentos serão a sua melhor herança!

A conclusão dessa jornada também é dedicada aos meus filhos Letícia e João Thiago. Por isso, sou imensamente grata, pelo apoio, incentivo, e principalmente por compreenderem as minhas ausências. O apoio de vocês me tornou mais forte, me fez acreditar que eu seria capaz. A princípio João questionava “porque você tem que estudar?”, “para quê viajar e ficar longe da gente?”. Mas com o tempo, sentava-se em meu colo, lia o que eu escrevia, dava sugestões e ainda procurava corrigir o meu texto. Letícia sentiu a distância calada, sem reclamar e fez com que os nossos momentos juntas se tornassem mais especiais. A cada “mamãe, sabia que eu te amo?”, acompanhado de um beijo e um abraço, meu corpo e minha mente se energizavam mais.

A rotina de estudos, o tempo na estrada, a carga horária intensa das aulas presenciais, as madrugadas acordadas serviram como teste, para que eu pudesse reconhecer toda a minha força enquanto mulher que cuida de si, trabalha, administra seu lar, acompanha seus filhos e vivencia seu casamento e ainda é capaz de estudar. Ainda que essa multiplicidade de tarefas geralmente seja invisibilizada.

Todas as aprovações, experiências e bênçãos que tive oportunidade de vivenciar durante esses dois anos e cinco meses contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, sendo dádivas de Deus. Por isso, agradeço incondicionalmente a sua presença em minha vida.

Para Lety e João

*Quando se tem um propósito, a caminhada tem um sentido.
O seguir em frente fica mais leve e cada passo é uma vitória.*

Para meu pai, Tranquilino (in memória)

Você não pôde me presentear com um anel de formatura, mas deixou como herança seus ensinamentos, me direcionando ao melhor caminho que eu poderia seguir.

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

Canción Por La Unidad de Latino América
(Pablo Milanés - 1975)

RESUMO

O presente texto resulta da pesquisa de mestrado intitulada *Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio*, desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa insere-se no campo da Educação Histórica e em sua relação com a aprendizagem histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico ao refletir sobre a importância de se utilizar a investigação histórica, particularmente a análise de fontes históricas, como método de ensinar e aprender História, visando possibilitar aos estudantes atribuírem sentido ao conhecimento histórico. Assim, o principal objetivo proposto em nossa investigação foi: “compreender as potencialidades das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos do Ensino Médio” e, para seu alcance, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a aprendizagem histórica centrada na história científica; 2) Discutir o conceito do pensamento histórico em relação a aprendizagem histórica; 3) Avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico por meio do aporte teórico-metodológico da aula histórica; 4) Elaborar uma aula histórica como um dos produtos da pesquisa. Com base nesses objetivos, nos propomos a responder a seguinte questão: Como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico? Teoricamente essa pesquisa está fundamentada em um conjunto de autores que discutem a aprendizagem histórica e o pensamento histórico e sua relação com o uso de fontes históricas, dentre os quais, destacamos Ashby (2003), Bittencourt (2008), Barca (2001, 2004, 2012), Caimi (2008, 2012, 2019), Rüsen (2012) e Schmidt (2004, 2009, 2011, 2019). Metodologicamente se sustenta na abordagem qualitativa de caráter interpretativo, uma vez que buscamos compreender a complexidade e os detalhes do conhecimento produzido. Para a produção dos dados utilizamos um questionário no formato *online*, visando identificar o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa e, por entendermos como necessário avaliarmos os resultados da utilização de fontes históricas, foi desenvolvida uma Aula Histórica, teorizada por Schmidt (2020), cujo tema abordou a “*Fragilidade democrática e Era Vargas*”. Entendemos que o uso de fontes históricas pode contribuir para desenvolver o pensamento histórico na medida que, como sujeito histórico atuando numa investigação histórica, os discentes devem assumir o protagonismo da sua aprendizagem, alargando competências para uma formação histórica mais ativa, construtiva e metacognitiva. Concernente ao campo empírico, os sujeitos e o lócus da pesquisa foram os discentes matriculados no 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado (CETIB). Ressaltamos a relevância de pesquisas sobre o uso de fontes e sua relação com o desenvolvimento do pensamento histórico, pois, mesmo diante da grande demanda de estudos que a tomam como objeto, entendemos que ainda há uma lacuna considerável nas abordagens que versam sobre sua contribuição na aprendizagem histórica. Acreditamos que os resultados obtidos com esse estudo poderão reforçar a importância do uso de fontes históricas como ferramenta para a concretização da investigação de problemas de natureza histórica e como metodologia capaz de garantir um processo de aprendizagem histórica significativa.

Palavras-chave: Educação Histórica; Aprendizagem histórica; Pensamento histórico; Evidência histórica; Fontes históricas.

ABSTRACT

The present text is the result of the master's research entitled *Historical Learning: the use of historical sources and their role in the development of high school students' historical thinking*, developed within the Professional Master's Program in the Teaching of History (PROFHISTÓRIA) at the State University of Southwest Bahia (UESB). This research is situated within the field of History Education and its relationship with historical learning and the development of historical thinking, reflecting on the importance of using historical investigation — particularly the analysis of historical sources — as a method for teaching and learning history, with the aim of enabling students to give meaning to historical knowledge. Thus, the main objective proposed in our investigation was: “to understand the potential of historical sources for the development of high school students' historical thinking”. To achieve this, we established the following specific objectives: 1) To analyze historical learning centered on scientific history; 2) To discuss the concept of historical thinking in relation to historical learning; 3) To evaluate the development of historical thinking through the theoretical-methodological framework of the historical *Class*; 4) To develop a historical *Class* as one of the products of the research. Based on these objectives, we sought to answer the following question: How can the use of historical sources contribute to the development of historical thinking? Theoretically, this research is grounded in a group of authors who discuss historical learning and historical thinking in relation to the use of historical sources. Among them, we highlight Ashby (2003), Bittencourt (2014), Barca (2001, 2004, 2012), Caimi (2008, 2012, 2019), Rüsen (2012), and Schmidt (2004, 2009, 2011, 2019). Methodologically, the study is based on a qualitative and interpretive approach, as we aim to understand the complexity and nuances of the knowledge produced. For data collection, we used an online questionnaire to identify the socioeconomic profile of the research participants. Understanding the need to evaluate the outcomes of using historical sources, a *Historical Class*, theorized by Schmidt (2020), was developed, addressing the theme “*Democratic Fragility and the Vargas Era*”. We understand that the use of historical sources can contribute to the development of historical thinking to the extent that, as historical subjects engaged in historical investigation, students must take ownership of their learning process, enhancing skills for a more active, constructive, and metacognitive history education. Regarding the empirical field, the research participants were students enrolled in the 3rd year of high school at the Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado (CETIB). We emphasize the relevance of research on the use of sources and their relationship to the development of historical thinking. Although there is a significant number of studies on this topic, we believe there is still a considerable gap in approaches that specifically address their contribution to historical learning. We believe that the results of this study may reinforce the importance of using historical sources as a tool for carrying out investigations into historical problems and as a methodology capable of ensuring a meaningful historical learning process.

Key words: History Education; Historical learning, Historical thinking, Historical evidence, Historical sources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 01: Bibliografia Categorizada

Tabela 02: Mapeamento das produções sem refinamento (Apêndice 01)

Tabela 03: Resultado do mapeamento dos descritores (Apêndice 01)

Tabela 04: Mapeamento dos trabalhos que interessam à presente pesquisa (Apêndice 01)

Tabela 05: Bibliografia Anotada (Apêndice 01)

Tabela 06: Bibliografia Sistematizada (Apêndice 01)

FIGURAS

Figura 01: Mapa localização do Município de Brumado na Bahia

Figura 02: Fachada do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado

Figura 03: Esquema explicativo sobre como analisar e comentar um documento histórico

Figura 04: Getúlio Vargas, no centro da imagem, trajando uniforme militar (1930)

Figura 05: Getúlio Vargas e apoiadores da Revolução de 1930

Figura 06: Comemoração em outubro da Revolução de 1930

Figura 07: Texto para produção de narrativa

Figura 08: Questões para produção de narrativa

Figura 09: Segunda Matriz da “Aula Histórica”

Figura 10: Conjunto de fontes 02 utilizada em Aula Histórica

Figura 11: Título, subtítulo e imagens de *blogs*

GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução do número de discentes em cursos de mestrado profissional em educação, por estatuto jurídico, 2010-2020

Gráfico 02: Faixa etária os alunos participantes da pesquisa

Gráfico 03: Cursos universitários almejados pelos participantes da pesquisa

Gráfico 04: Indicação dos participantes da pesquisa sobre como gostariam que fossem as aulas de História

Gráfico 05: Indicação dos participantes da pesquisa sobre o que gostam em aulas de História

Gráfico 06: Indicações dos participantes da pesquisa sobre o que não gostam em aulas de História

Gráfico 07: Nível de utilidade da História na vida prática dos participantes

Gráfico 08: Acontecimentos que demonstram a fragilidade da República Brasileira, segundo os participantes da pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PASSOS INICIAIS PARA UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	25
1.1 Em busca da adequação metodológica	25
1.2 Até onde se foi quando o assunto é aprendizagem histórica	32
1.3 De onde e de quem se fala: campo empírico e sujeitos da pesquisa	46
2. A BUSCA POR TEORIAS E CONCEITOS PARA EMBASAR A PRÁTICA	56
2.1 Aprendizagem histórica: o sentido para a aula de história	64
2.2 Fontes e evidência histórica na sala de aula: atribuição de sentido ao conhecimento histórico	73
3. A AULA HISTÓRICA COMO APORTE PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	84
3.1 Preparando o terreno: construção das ferramentas para a produção de dados	85
3.2 Testando o aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do pensamento histórico: execução das aulas históricas I e II	91
3.3 Metacognição: as narrativas dos alunos expressas na produção do <i>blog</i> (etapa III da aula histórica)	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	123
Apêndice 01 – Tabelas levantamento Estado do Conhecimento	123
Apêndice 02 - Termos de autorização para realização de coleta de dados	138
Apêndice 03 - Ficha de investigação do Espaço Escolar	140
Apêndice 04 - Questionário Socioeconômico	141
Apêndice 05 - Instrumento para Produção de dados - Aula Histórica	148

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo do Ensino de História, notadamente no que tange à sua didática específica. Foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e tem como objeto central de investigação a aprendizagem histórica e como objetivo principal compreender as potencialidades das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos do Ensino Médio, do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado. Uma vez que, segundo Ashby (2006, p. 153), é através das fontes históricas que

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. Segue-se, também, que se diferentes questões (sobre o que aconteceu, sobre por que isso aconteceu, sobre quem é responsável pelo acontecimento, sobre o que mudou ou sobre o que era ou é significativo acerca do que aconteceu ou mudou) estão relacionadas de diferentes maneiras com a evidência, então essa relação também determina os diferentes status das afirmações feitas.

Para tanto, traçamos como objetivos específicos analisar a aprendizagem histórica centrada na história científica; discutir o conceito do pensamento histórico em relação à aprendizagem histórica; avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico por meio do aporte teórico-metodológico da aula histórica e; elaborar uma cartilha de orientação sobre os preceitos teóricos e metodológicos da aula histórica, além de apresentar um exemplo de uma aula histórica como Solução Mediadora da Aprendizagem.

Por conseguinte, nossa intenção é avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico no processo de aprendizagem, mediante o método de investigação histórica baseado na análise de fontes históricas, haja visto, termos a seguinte problemática que considera a metódica da história: como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico? Por esta razão, as categorias principais aqui abordadas são: aprendizagem histórica; pensamento histórico; fontes históricas; evidência histórica. Destaco também como campo de investigação a Educação Histórica. Neste âmbito, trabalhamos seguindo a mesma perspectiva de Salomão (2020, p. 26), com “a noção de que fontes históricas são o material didático – o concreto. [E, as] evidências são as mensagens que podem ser extraídas dos documentos”, ressaltando que se trata de conceitos diferentes, porém complementares. Uma vez que para os

investigadores em cognição, as fontes devem ser usadas em um processo de investigação, com a finalidade de descobrir evidências, pois são elas que

permitem que explicações históricas sejam construídas pelos historiadores (Salomão, 2020, p. 26).

O interesse pelo estudo desta temática foi motivado pela trajetória docente vivenciada por mim ao iniciar minha carreira ministrando aulas em uma turma de 2ª série (hoje nomeada de 3º ano do Ensino Fundamental) aos 20 anos de idade, ainda sem formação acadêmica e experiência na docência, mediante aprovação em concurso público para professor de magistério no município de Brumado e recém-formada no curso de magistério – que, à época, correspondia, ao Ensino Médio. Tornar-me professora foi algo que aconteceu inesperadamente, mas foi encarado, diante das circunstâncias, como uma oportunidade de construir uma carreira que garantisse realização pessoal e estabilidade financeira.

Nesse primeiro momento, o contato com as peculiaridades sociais, cognitivas e afetivas dos discentes da Zona Rural do Distrito de Ubiraçaba, povoado de Lagoa de São João, em Brumado/BA, provocou questionamentos e direcionamentos que desencadearam em minha escolha pelo curso de Licenciatura em História oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Deparei-me com questões socioeconômicas, dificuldades de aprendizado e, principalmente, desinteresse por parte dos discentes em conteúdos teóricos. Penso que, talvez, isso seja proveniente do fato de não entenderem o significado do ensino ou por não visualizarem sentido nos conteúdos ministrados para sua formação integral (social, cognitiva e emocional). As inquietações são inúmeras e foram responsáveis pela motivação de estar ainda a procura de respostas, dessa vez no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), buscando na Didática da História e na Educação Histórica, fundamentos que possam orientar meu trabalho docente e aproximar os discentes das aulas, pois,

Os avanços nas pesquisas em Ensino de História evidenciam que os pesquisadores centram o seu olhar na investigação da cognição histórica situada fundamentalmente no campo da Educação Histórica, pois apresenta o ensino e a aprendizagem em História à luz da própria Ciência. Com os métodos de investigação a cargo da disciplina Didática da História, oferecendo ferramentas que possibilitam a análise da consciência histórica no processo de aprendizagem, processo este que privilegia as diferentes construções que alunos e professores fazem sobre os conceitos históricos – conceitos substantivos e de segunda ordem –, em situações de ensino e aprendizagem dentro de uma experiência empírica (Andrade, 2020, p. 27).

Destarte, a investigação do processo de aprendizagem histórica é algo de relevância pessoal, por possibilitar amenizar minhas inquietações acerca do sentido do trabalho que realizo como professora de história da Educação Básica e do ensino público, almejando métodos de

trabalho que contribuam para estimular os discentes a interagir nas aulas, com o intuito de fomentar o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Por conseguinte, a meu ver, o ganho desta pesquisa diz respeito a aspectos sociais e educacionais. O ganho social está relacionado à possibilidade de **contribuir para o ensino de história no sentido de realizar seu papel de formar** sujeitos históricos, capazes de interferir nas questões que o presente impõe, mediante o sentido e o significado que o estudo da história pode proporcionar para sua existência, o que Rüsen denomina como o uso da experiência temporal para a vida prática. Educacional, porque se somará aos demais estudos que priorizam a Educação Histórica em detrimento de métodos tradicionais, geralmente, pouco preocupados com a atribuição de significado prático para os estudos do passado.

Atualmente, vivenciamos a necessidade de construção e reafirmação de um modelo de ensino que possibilite uma aprendizagem pautada nas necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos discentes e que desenvolvam suas habilidades e capacidades, oferecendo-lhe uma visão racional de análise e compreensão do mundo. Assim, não nos cabe centrar apenas na verbalização de conhecimentos prontos e acabados que exigem do alunado o mero exercício da memorização do “conteúdo pelo conteúdo”. Hoje, mais do que nunca, é necessário oferecer uma didática que aproxime o espaço escolar ao meio científico, com a realização de atividades discursivas, de indagação, investigação e de resolução de problemas que convidem o aluno a pensar criticamente sobre seu entorno social, político e cultural, principalmente em se tratando de uma aula de História, um dos campos de pesquisa científica mais relevantes das ciências humanas que, “além de fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, têm, do nosso ponto de vista, um interesse próprio e autossuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa” (Prats, 2006, p. 4), por possibilitar a formação integral (intelectual, social e afetiva) dos indivíduos. Esse não é um trabalho simples, haja vista, que segundo Prats, (2006, p. 4)

Os conteúdos de História [...] são úteis na medida em que sejam suscetíveis de serem manipulados pelos alunos. Para isto, deve-se tomar em consideração o grau de desenvolvimento cognitivo próprio de cada faixa etária, subordinando a seleção de conteúdos e os enfoques didáticos às necessidades educativas e capacidades cognitivas dos estudantes. [...] deve-se partir de trabalhos que exijam capacidades de domínio do tempo convencional, passando ao domínio da situação espacial de objetos, localidades ou unidades geográficas mais amplas, até chegar, ao final dos ciclos educativos, a formular análises e caracterizações sobre períodos históricos ou análises de paisagens e realidades sociais.

Ao identificar a aprendizagem como um produto do processo de ensino, é necessário pensar sobre os fins que a História como componente curricular do espaço escolar, pode proporcionar com seu método científico, visualizando-a mais do que um conhecimento de justificação do presente, mas, principalmente, como um mecanismo construído ao longo do tempo, utilizado, muitas vezes, para legitimação de poder político e para a imposição de parâmetros culturais e sociais. Pensando assim, a de se construir um planejamento que reforce a análise de dados, a discussão de pontos de vista e a construção de inferências e narrativas individuais.

Neste sentido, nos cabe, necessariamente, entender que a aprendizagem é um processo individual de interação com o meio, que tem como finalidade tornar o indivíduo capaz de fazer leituras e formular seus entendimentos sobre o que lhe cerca, o afastando da absorção inerte de conhecimentos produzidos por outrem. Seguindo esta orientação, é válido recorrer a contribuição de Vygotsky (1989) – uma das referências da Teoria Interacionista – ao enfatizar que, em vez de simplesmente receber informações, as pessoas devem ser condicionadas a interpretar, organizar e integrar as novas informações com os seus conhecimentos prévios.

Movidos por uma abordagem centrada na Educação Histórica¹, buscaremos nos direcionar mais especificamente na teoria da Aprendizagem Histórica, fazendo referências às contribuições de Rüsen (2012) e Schmidt (2011), além de Seixas (2012), que enfatizam importância de desenvolver o pensamento crítico e as habilidades de interpretação histórica nos estudantes que se concentra nas dimensões cognitivas e sociais do pensamento histórico, examinando como os alunos constroem e organizam o conhecimento histórico em suas mentes.

Diante da necessidade urgente de aproximar a História escolar (uma das vertentes da cultura histórica) do cotidiano e interesse do jovem na atualidade (cultura infanto-juvenil e escolar²), como propõe Schmidt (2020, p. 135) na segunda matriz da “aula Histórica”, me proponho a investigar de que maneira as fontes históricas podem ser utilizadas como recurso

¹ “A Educação Histórica é uma linha de pesquisa que tem por premissa a ideia de que os professores/historiadores devem compreender que as questões epistemológicas da ciência história devem constituir parte significativa do processo de aprendizagem histórica. Portanto, Educação Histórica se propõe a trabalhar a partir da própria epistemologia da História, na qual a teoria e a metodologia da pesquisa em História são utilizadas no processo de construção de conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica deixa de ser validada pela quantidade de informações que o aluno é capaz de reter e passa analisar o desenvolvimento de níveis de proficiência do pensamento histórico dos alunos” (Magalhães, 2020, p. 16).

² “Considera-se que a categoria cultura [...] articula os processos que formam as relações entre a vida prática (práxis) e a ciência. Esta relação não é alheia às preocupações dos professores de história. É um dos motivos de aderência à categoria de prática social como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de história” (Schmidt, 2020, p. 135).

metodológico para garantir a aprendizagem histórica dando sentido ao presente dos discentes. Incorporando o pensamento de Salomão (2020, p. 26), buscamos

instrumentalizar os estudantes com ferramentas que lhes permitam compreender que o passado não é feito só de fatos, datas e heróis, mas de pessoas como nós, que agem movidas por interesses e necessidades. Por outro lado, que estejam aptas a utilizarem estes instrumentos para interpretar e refletir sobre questões que se apresentam no seu próprio cotidiano e pensar historicamente.

O fato é que, estar em sala de aula, com o desafio de promover o aprendizado histórico nos estudantes da Educação Básica, tem se tornado cada vez mais difícil, diante de uma série de fatores que vêm ocasionando seu desinteresse e o distanciamento das questões relacionadas ao passado. Por consequência, mediá-los na intenção de conduzi-los a pensar historicamente é algo desafiador.

Para tanto, recorro ao uso de fontes históricas na intenção de estimular o contato dos jovens com outros tempos históricos de forma criativa, na intenção de encaminhá-los por um processo investigativo, possibilitado a partir das análises, para assim, direcioná-los na construção de uma narrativa histórica própria e significativa. Desta forma, a fonte será tratada não como mera ilustração, mas como uma opção de recurso didático/metodológico viável para se buscar o engajamento de alunos e professores com a produção de conhecimento histórico.

A história científica e o método de trabalho do historiador, no seu contato com as fontes, tem muito a contribuir com a história ensinada, na busca por uma metodologia que tem por objetivo a aprendizagem histórica e, por consequência, o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes. Nesse caso, defendemos a necessidade de se ensinar história utilizando os instrumentos do historiador, fugindo da premissa de que todo o conhecimento trabalhado em sala de aula, por ser científico, se encontra pronto e acabado, exigindo do aluno apenas a sua deglutição. É preciso “implementar um ensino de História que tenha muito presente como é o método de análise histórica”, fornecendo aos alunos “o domínio dos instrumentos básicos para o trabalho científico” (Prats, 2006, p. 13), iniciando com a apresentação de uma problemática, relacionada com uma fonte histórica, que estimule a criação de hipóteses que serão investigadas, e, por consequência, refutadas ou aceitas.

A orientação dos discentes quanto à escolha, classificação, análise e avaliação das fontes históricas pode direcioná-los ao centro do processo de aprendizagem, criando uma relação mais íntima com o passado, ao ponto de compreender o processo de construção do conhecimento histórico. Ao propor atividades que levem os alunos a levantarem hipóteses e identificar evidências a partir da análise e problematização de fontes históricas, desenvolvendo inferências

sobre o passado, espera-se identificar a complexidade da compreensão que eles podem desenvolver acerca da natureza da produção histórica.

Tudo isso implica em investigar junto aos alunos como aprendem história, que estratégias de aprendizado são capazes de construir e quais recursos e metodologias seriam mais eficazes para que desenvolvam aprendizagens significativas, que lhes tornem aptos a elaborar narrativas e interpretações do e sobre o passado. Para tanto, buscaremos em Ashby (2003) o aporte teórico referente ao método do historiador, que enfatiza o uso de fontes e a importância de uma metodologia histórica, que prime pela investigação histórica a partir do conceito de evidência, para a concretização de uma educação histórica que

deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado (Ashby, 2003, p. 41).

Presumimos que a utilização de fontes históricas diversificadas contribua para o desenvolvimento da aprendizagem histórica na medida em que sejam aplicadas como recurso pedagógico com o objetivo de fornecer condições para que os discentes, de forma autónoma, realizem a contextualização histórica da temática a ser trabalhada, desenvolvam habilidade de análise de dados, realizem uma conexão entre o presente e o passado e ampliem seu senso crítico. Destarte, esperamos favorecer uma aprendizagem ativa e que, na prática, possa contribuir para estimular a curiosidade, o senso de investigação e, conseqüentemente, a interação dos discentes no espaço e tempo da aula.

Para tanto, contamos com o processo de democratização digital (embora lento e desigual), que tem tornado mais acessível os recursos digitais, trazendo para o professor de história um leque de alternativas para o uso, em sala de aula, de fontes históricas, sejam elas escritas, imagéticas, orais, audiovisuais, materiais e imateriais. A digitalização dos diversos tipos de fontes históricas que podem ser encontradas na web é a prova dessa multiplicidade de recursos, que precisam ser selecionadas na medida que atendam os objetivos propostos pelos docentes em seu planejamento. Objetivos esses, que primam por buscar compreender a sociedade atual e suas desigualdades, bem como formar identidades e exaltar aspectos culturais individuais e coletivos. Nessa perspectiva, é imprescindível transcender e superar os chamados “métodos tradicionais” e a abordagem dos conteúdos de forma factual e memorística, apostando em estratégias de aprendizagem com ênfase no convívio social e em questões contemporâneas, uma vez que,

Quando a tradição cultural impõe, na forma escolar, conteúdos históricos justificadores do *status quo* contemporâneo, ela tende a entrar em conflito com a memória social dos jovens e toda a carga emocional que congrega. Se a historiografia e suas formas de operacionalizar a consciência histórica fornecessem os critérios de sentido para a aprendizagem histórica, propiciariam um reforço a memória social dos jovens, possibilitando a formação de uma identidade desalienada pela experiência do outro no passado (Fronza, 2012, p. 88).

Nessa medida, acreditamos que o trabalho orientado de análise e construção de conhecimento histórico a partir de fontes históricas possa ser capaz de levar os alunos a atribuírem significado ao passado, aproximando-os dos fatos históricos que venham dar sentido ao seu presente e a sua existência. O objetivo geral da utilização desse recurso é analisar de que forma a leitura e interpretação de fontes pode favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos de forma que venha contribuir para a formação de uma consciência histórica crítico-genética. Isso porque, acreditamos que o uso de fontes históricas, como recurso indispensável para a produção de narrativa histórica, fomentará o estudante a pensar historicamente, levando-o a compreender a relação entre o passado, o presente e o futuro, fazendo com que o conhecimento histórico possa dar sentido à sua vida prática. Para tanto, devemos levar

em consideração a forma como a teoria da consciência histórica aborda os modos como o passado está presente na consciência histórica dos sujeitos e a forma como as operações da narrativa histórica são expressas pelos jovens estudantes [...] [assim, é relevante ressaltar] como esta concepção teórica elabora o processo da aprendizagem histórica. Isto ocorre porque os historiadores que abraçam essa teoria consideram a existência [de] uma função didática da História que é determinante para que os sentidos de orientação no tempo possam superar as carências de orientação da vida humana prática (Fronza, 2012, p. 26-7).

Toda essa dinâmica só poderá ser construída a partir de ações que exercitem o pensamento histórico e, didaticamente, as fontes históricas têm se apresentado como recurso metodológico para tanto. É mais do que necessário possibilitar a aproximação da turma com diversos tipos de fontes. E, para além do contato, é imprescindível que os alunos “reconheçam que as fontes precisam de ser interrogadas” sendo, “muitas vezes, ensinados a verificar a credibilidade da fonte através de questões colocadas acerca de quando foi produzida, por quem, porquê, e quem era a audiência esperada para a fonte” (Ashby, 2003, p. 49).

No processo didático que busque desencadear o desenvolvimento do pensamento histórico, não cabe classificar uma fonte como válida ou inválida e sim identificar seu uso como necessário ou prescindível, na defesa de uma evidência para determinado contexto analisado.

Outro ponto importante para o pensamento histórico é a identificação da natureza intencional ou não intencional da fonte histórica. Ser capaz de fazer inferências acerca do passado, a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e, atividades que direcionam os alunos a aprenderem a metódica historiográfica, certamente contribuirão para a aprendizagem histórica.

Assim, com a presente pesquisa, buscamos na teoria da aprendizagem histórica, na didática reconstrutivista da História e no uso de fontes históricas, pesquisar e testar mecanismos que envolvam e tornem o estudante protagonista da sua aprendizagem, valorizando suas experiências, estimulando sua interpretação e oportunizando situações nas quais possa exercitar sua orientação em relação ao tempo. Desta forma, acreditamos fortalecer o papel do professor de História, notadamente em sua capacidade de criar ferramentas que levem os estudantes a se perceberem como parte de uma sociedade que compreenda que o “apagamento do passado” nos distancia do futuro que desejamos.

Atendendo essas perspectivas, empenhamos esforços para esquematizar esta dissertação com o propósito de contribuir com estudiosos da área de ensino de história, primeiramente, na tarefa árdua de fazer pesquisa e construir conhecimento a partir das diretrizes metodológicas do método científico das ciências humanas. Neste intuito, discriminamos todo o processo inicial de adequação metodológica, seguido pelo levantamento do Estado do Conhecimento relacionado ao objeto de pesquisa em questão, o qual nos serviu de parâmetros para as discussões teóricas e embasamento da nossa pesquisa, e na construção e aplicação dos instrumentos. Isto posto, foi possível construir dados que puderam ser analisados, e que tencionaram o desenvolvimento de argumentos a partir da provocação expressa em nossa problemática.

Haja posto, na primeira seção intitulada “Passos iniciais para uma pesquisa em educação histórica” foi desenvolvida a descrição dos passos iniciais do processo que desencadeou essa composição de ideias escritas. Partimos da identificação e da investigação a ser realizada como uma pesquisa em Educação Histórica, para assim, buscar sua adequação metodológica, identificando trabalhos relevantes sobre a aprendizagem histórica que pudessem nortear os caminhos da investigação, uma vez que,

as discussões propostas pela Educação Histórica estão relacionadas ao estudo da progressão, do avanço, da mudança do pensamento histórico, da existência de níveis de desenvolvimento, de competências ou mesmo da existência de uma escala de proficiência na qual os educandos em maior nível refletem e pensam historicamente de modo mais sofisticado (Magalhães, 2020, p. 27).

Perspectiva a fim, portanto, com nossa investigação.

Deste modo, foram construídas as subseções: 1.1. “Em busca da adequação metodológica”; 1.2. “Até onde se foi quando o assunto é aprendizagem histórica” e, 1.3. “De onde e de quem se fala: campo empírico e sujeitos da pesquisa”.

No item 1.3, foi exposto o resultado de uma investigação minuciosa, feita por meio de questionário investigativo e observações diretas, que buscou identificar aspectos relevantes sobre o campo empírico e os sujeitos, para que o leitor tivesse acesso a uma visão mais abrangente desses elementos fundamentais da pesquisa.

Findado esse momento preliminar, a segunda seção, “A busca por teorias e conceitos para embasar a prática”, objetivou traçar um debate teórico acerca de conceitos imprescindíveis para a definição do sentido de uma aula histórica, tais como: “aprendizagem histórica: o sentido para a aula de história”, abordada na subseção 2.1, e em sequência, “Fontes e evidência histórica na sala de aula: a atribuição de sentido ao conhecimento histórico”, presente na subseção 2.2, onde nos envolvemos numa densa discussão com o propósito de relacionar o papel da utilização de fontes e a busca de evidências para desenvolver o pensamento histórico, dando ênfase à construção do mito Getúlio Vargas. Nesta proposta, entendemos que, assim como na aula oficina, a aula histórica, é capaz de propor “aulas construtivas que contemplam a exploração e análise de ideias prévias dos estudantes sobre conhecimento histórico” (Coelho, 2022, p. 22). Acreditamos que, desta forma,

o estudante é incentivado a procurar explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, criar-se-á uma dinâmica de envolvimento e reconhecimento capaz de aguçar a compreensão histórica e a construção de um pensar científico, crítico, criativo e autônomo do estudante (Coelho, 2022, p. 22).

Concretizada a fundamentação teórica, chegamos à seção três, onde relatamos o processo prático realizado ao longo da pesquisa. Essa, denominada “A aula histórica como aporte para a produção de dados” é um momento crucial de todo o processo de pesquisa. Este item abarca na subseção 3.1, na qual apresentamos a preparação dos instrumentos/ferramentas de pesquisa indispensáveis para a realização de produção de dados – “Preparando o terreno: construção das ferramentas”, seguido pela subseção 3.2 “Produção de dados: execução das etapas I e II da aula histórica”, onde foi descrito todo o passo-a-passo da aplicação dos instrumentos construídos pela pesquisadora. A seção é finalizada com a subseção 3.3 “Etapa III da aula histórica: as narrativas dos alunos expressas na produção do Blog”, com a exposição

da análise das narrativas históricas, no formato de *post de blog*, produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Ao esquematizar essa dissertação, com a organização descrita acima, esperamos que o leitor e pesquisador se aproprie e compreenda os passos metodológicos planejados e executados, se envolvendo na problemática levantada e nas posteriores argumentações construídas para respondê-la. No entanto, vale ressaltar, que não pretendemos, findar as discussões acerca dos mecanismos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico. Nosso propósito é contribuir para enriquecer este debate e principalmente fortalecer as diretrizes que se fundamentam na educação histórica e na aprendizagem histórica.

1. PASSOS INICIAIS PARA UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

“Todo verdadeiro criador sabe que nos momentos da criação alguma coisa de mais forte do que ele próprio lhe guia a mão. Todo verdadeiro orador conhece os minutos em que exprime pela boca algo que tem mais força que ele próprio”.
Trotsky

Nesta seção fundamos a importância de se buscar métodos e técnicas da pesquisa científica adequados à área que se pretende pesquisar, na intenção de garantir a produção de conhecimento conforme os objetivos traçados. Aqui, sinalizamos o método escolhido para a produção dos dados, considerando se tratar de uma pesquisa do campo histórico-educacional,³ cujas ferramentas devem estar adequadas a ele e os instrumentos de análise de dados coerentes com a problemática apresentada. Por conseguinte, apresentamos na primeira seção os aportes teóricos que outras pesquisas que dialogam com a nossa nos ofereceram. Finalizamos descrevendo o campo empírico da pesquisa, apontando suas peculiaridades e os sujeitos participantes, abordando seus aspectos cognitivos e socioculturais.

1.1 Em busca da adequação metodológica

Produzir conhecimento é uma atividade que requer rigor metodológico, pois a cientificidade só é garantida se respeitados os métodos e técnicas apropriados para o tipo de pesquisa que se objetiva constituir. Para a concretização de uma pesquisa científica no campo-histórico educacional, pautada na prática das ciências sociais e humanas, é indispensável um arcabouço instrumental e uma fundamentação teórica, compatível, que contemple as concepções da ciência em questão e da pessoa do investigador, garantindo, assim, uma adequada interrogação, análise e descrição do real (objeto de pesquisa) para se atingir os objetivos propostos.

É o enquadramento teórico, descrito em Amado (2014), que deve ser buscado como norte pelos pesquisadores no seu labor científico, pois será todo o aparato teórico investido na pesquisa o grande responsável por

apetrechar o investigador iniciante de conceitos e estratégias de interrogação do real, que o colocarão numa plataforma heurística distante do senso comum; e por outro lado, para a criação, por parte daquele, de uma atitude de

³ Denominamos nossa pesquisa como histórico-educacional por entendermos que seu objeto transita entre a História e a Didática da Histórica, estando, portanto, localizada em um entrecampo.

compreensão e de abertura à diferença de interpretações e perspectivas que caracterizam diversas correntes (Amado, 2014, p. 11-12).

Além de Amado, teóricos como André (1995), Chizzotti (2003), Günther (2006) e Minayo (2012) tratarão da complexidade de se construir uma pesquisa qualitativa considerando suas peculiaridades. Eles enfatizam a necessidade de se valorizar a subjetividade do pesquisador, pois “o autor interpreta e traduz em um texto [...] significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 2), não deixando de considerar os dados numéricos. Para André (1995, p. 16)

As discussões hoje devem se centrar em questões mais consistentes como: a natureza do conhecimento científico e sua função social; o processo de produção e o uso deste conhecimento; critérios para avaliação do trabalho científico; critérios para a apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise de dados, entre outros.

Nesta concepção, fica evidente que, no que diz respeito à pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, é necessário considerar que se trata de um “campo interdisciplinar” com possibilidades de utilização de “multimétodos de investigação” Chizzotti (2003, p. 2). Para tanto é preciso considerar que o campo de investigação – o objeto de pesquisa, a realidade social é algo inconstante e repleta de significados, devendo as reflexões assumirem um caráter processual e subjetivo capaz de extrair uma comunicação entre sujeito e objeto. Para Günther (2006, p. 205), “Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos”.

Segundo os preceitos de uma investigação qualitativa aplicada à Educação – no caso desta pesquisa mais especificamente relacionada na interface ensino de História, a de se considerar toda uma série de questões institucionais, sociais e ideológicas que envolve todos os aspectos educacionais. Discussões necessárias para se conhecer a seara por onde a pesquisa visa adentrar. Autores como André (2001), Charlot (2006), Gatti (2012), Minayo (2014) e Sacristán e Gómez (1998) tratam destas especificidades que englobam essa área de pesquisa.

Considerando todas as peculiaridades iniciais, a de se recorrer a uma boa técnica de análise de dados que agregue valor aos dados, seguindo uma diretriz de análise e interpretação que busque atender a problemática da pesquisa. Neste sentido, Bardin (2016) e Franco (2005) caracterizam e exemplificam a técnica de pesquisa de Análise de Conteúdo, utilizado aqui para realizar o trabalho com os dados produzidos.

Sob nosso ponto de vista, todo primeiro passo de uma pesquisa gira em torno da construção de um plano de investigação adequado ao problema formulado. A problemática –

que, no nosso caso é: Como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico? – inicialmente é o que move o investigador em sua odisseia pela busca de respostas, na intenção de atingir seus objetivos – aqui o objetivo central traçado é: compreender a potencialidade das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico –, comprovando ou não o que a princípio era apenas hipotético. Mas, tudo isso só será possível se o investigador estiver munido de adequadas metodologias de investigação.

Em termos teórico-metodológicos, a investigação em questão seguirá a abordagem qualitativa (Amado, 2014), também chamada de “naturalística” (André, 2008, p. 17), com a utilização de método descritivo-interpretativo, onde a produção de dados se efetivará mediante o uso da aula histórica (Schmidt, 2020), aos quais, posteriormente, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2016) visando garantir sua sistematização e análise.

A escolha pela abordagem qualitativa e pelo método descritivo-interpretativo se baseou prioritariamente por estarmos produzindo conhecimento nas áreas das ciências sociais e humanas, onde “a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 228) assumem elevado destaque. Além do mais, buscamos mergulhar fundo na comunicação, estimulando a invenção criadora, na tentativa de revelar o que está extrínseco e intrínseco em se tratando de aprendizado histórico. Isso não anula a utilização de índices numéricos, que serão muito bem-vindos na análise de dados quantificáveis, mas pressupõe um tratamento diferenciado aos dados obtidos, exigindo do pesquisador um rigor investigativo baseado na descrição minuciosa e na interpretação sensível dos dados produzidos. Todo o direcionamento será construído a partir do objeto em análise e da problemática que direcionamos a ele. Acreditamos que, independentemente da origem dos dados, seu valor será proveniente da ação do pesquisador, que

Usando dados de natureza quantitativa ou de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que os dados e as análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles (Gatti, 2012, p. 31).

Em nossa investigação, a fonte direta de produção dos dados será o ambiente do colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado, especificamente duas turmas da 3ª série de Tempo Integral do Ensino Médio, tendo a comunicação dos discentes nas aulas de história o nosso foco de produção, sistematização e análise. O Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado foi escolhido por se tratar do ambiente educacional no qual a pesquisadora faz parte do quadro

docente desde 2007, o que facilitará seu acesso ao ambiente empírico da pesquisa. Apesar da estrutura física ter sido recentemente inaugurada em 2023 como modelo de escola integral do atual governo do estado, o corpo profissional e de discentes continuou o mesmo do antes Colégio Estadual de Brumado, somado com o do Colégio Estadual Getúlio Vargas, ambos desativados em vista desse reagrupamento.

O Colégio conta com oito turmas de 3ª série do Ensino Médio, sendo cinco no matutino; dessas, duas de tempo integral, uma no vespertino e duas no noturno. A escolha pelas duas turmas da 3ª série de Tempo Integral do Ensino Médio em detrimento das demais, se deu devido ao fato de se tratar de alunos com praticamente todo o Ensino Básico concluído, o que lhes rende uma longa experiência de contato com o ensino de história institucional, diferentes professores de história, bem como, um conhecimento Histórico-cultural proveniente de diversificadas realidades sociais. Além disso, os estudantes permanecem mais tempo convivendo no espaço escolar, possibilitando também observações no turno oposto. Os integrantes da pesquisa serão então os alunos dessas turmas.

Os dados empíricos serão produzidos/construídos pela professora-investigadora, por meio da aplicação da aula histórica. Com todo material em mãos, caberá também a pesquisadora recorrer à técnica da descrição para transcorrer de forma minuciosa e astuta o que de relevante for apresentado para esta pesquisa. Nela, todo o processo de investigação precisa ser considerado, devendo ser utilizado e valorizado conforme a pesquisa se direciona e se consolida. Ao avaliar todo o decurso e dar voz aos sujeitos, respeitando seus contextos sociais, pontos de vistas e cognição, a pesquisadora fará uso da metodologia qualitativa, inquirendo sobre todos os aspectos perceptíveis na comunicação (falas, silêncios, gestos e demais reações adversas), manifestados ao longo do contato com eles e que servirão de parâmetro para sua interpretação e posterior construção de conhecimento (teoria) sobre a temática. Considerando tais aspectos, entendemos que o pesquisador precisa ter em mente que,

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, as formas de pensar de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder os problemas da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer (Gatti, 2012, p. 30).

Dada a importância de uma leitura interpretativa da realidade dos sujeitos e do ambiente que o engloba, para a concretização dos nossos objetivos e para solucionar nossa problemática, partiremos inicialmente investigando o perfil socioeconômico dos discentes, utilizando um

questionário estruturado, para buscar compreender e descrever a realidade cultural, comportamentos e interações dos indivíduos em questão, em seu ambiente natural. Essa imersão ao campo natural dos participantes garantirá uma observação aprofundada com as experiências cotidianas do alunado. Assim, teremos um texto cultural a ser decifrado que deve ser lido considerando toda a sua heterogeneidade.

Ao interagir com os sujeitos, a pesquisadora estará ativamente dentro do processo de investigação, o que contribuirá para fortalecer suas análises correspondentes aos dados produzidos. Considerando o aprendizado histórico como algo de relevância social, a problemática da pesquisa – Como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico? – deverá ser utilizada como um problema prático a ser resolvido mediante as ações promovidas pela investigadora, principalmente, no nosso caso, a aula histórica.

Com todos os dados em mãos, iniciaremos, por conseguinte, um longo e minucioso processo de análise, denominado *análise de conteúdo*. Essa técnica ou procedimento, nos impulsiona a ir além da breve leitura das palavras que nos cercam no decorrer da pesquisa, nos orientando ao estudo da comunicação oral, escrita e figurativa para desvendar o obscuro, o submerso, inerente em qualquer transmissão e/ou recepção de informações, considerando é claro, toda a austeridade das regras teóricas e metodológicas deste campo de sistematização e análise.

Segundo Franco, o objeto da análise de conteúdo é a linguagem, ou seja, o significado e o sentido que a mensagem emitida por um indivíduo expressa. Assim, há que se utilizar os recursos que a metodologia da análise de conteúdo dispõe para iniciar uma “busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas” (Franco, 2005, p. 15). Assim, para efetivar a análise dos dados coletados, devemos considerar o entendimento que

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (Franco, 2005, p. 15).

Para tanto, considerando as ações inerentes na teoria da análise da comunicação, deveremos partir da necessidade de identificar as características definidoras do sujeito da comunicação para, em seguida, analisar seu discurso, desvendando as causas e os efeitos presentes na comunicação. Há que se trabalhar com o conteúdo manifesto/explicito, como ponto

de partida, sem deixar de procurar desvendar o conteúdo latente, pois é na descrição e interpretação daquilo que está oculto, que se pode decifrar contextos sociais e históricos, que possam contribuir para a produção de inferências significativas para a pesquisa.

Para a concretização de uma satisfatória análise de conteúdo é importante se ater à sequência de ações propostas por esse recurso analítico. Um sistemático e eficiente plano de pesquisa que busque responder à pergunta do investigador é o primeiro passo, seguido pela identificação das unidades de análise, pela organização da análise e pela categorização (definição de categorias a serem analisadas) das informações captadas. Para o tipo de pesquisa que se pretende construir, a partir deste projeto, a análise de conteúdo se mostrou um recurso potencialmente favorável para se alcançar os objetivos propostos e responder com objetividade teórica e subjetividade criativa à problemática da pesquisa.

Para a concretização desta pesquisa, inicialmente, recorreremos ao estudo teórico com vistas a analisar os conceitos que incidem sobre a aprendizagem histórica centrada na história científica. Literaturas como as de Rüsen (2012), Schmidt (2019), Barca (2001), Caimi (2019), servirão como ponto de partida para buscarmos traçar o perfil metodológico desta categoria, coadunando-a com os estudos que tratam da utilização das fontes históricas como recurso metodológico e historiográfico no que tange a proporcionar, em sala de aula, a construção do pensamento histórico pelos discentes, para tanto, dialogaremos com Schmidt e Cainelli (2009), Barros (2020), Caimi (2008), Monti (2021), Pereira (2008).

Por conseguinte, realizamos uma pesquisa bibliográfica, visando identificar o estado do conhecimento que envolve o uso de fontes históricas como recurso didático, para assim, identificar a relação existente entre os estudos sobre fontes históricas, aprendizagem histórica e pensamento histórico, o que poderá nos fornecer subsídios para conceitualizar, tipificar, exemplificar e experienciar a temática fonte histórica e a temática aprendizagem histórica. Após esse levantamento bibliográfico serão selecionados alguns tipos de fontes históricas, analisando suas potencialidades de uso e identificando possíveis limitações de temporalidade, espacialidade e faixa-etária do público-alvo. Desta forma, foi montado um roteiro de aula histórica que contemplou fontes que abordam o governo de Getúlio Vargas, escolhidas como recurso metodológico visando possibilitar a aprendizagem histórica dos estudantes. Esta proposta pedagógica foi construída seguindo a mesma ideia de Franca (2018, p. 26), ao planejar as aulas oficinas que executou ao longo da sua pesquisa de mestrado, a qual enfatizava que

a sala de aula seja um *locus* para a construção de conhecimentos, promovendo investigação, ação e reflexão, possibilitando aos alunos desenvolvimento do seu potencial cognitivo, a fim de estabelecer uma relação entre o passado e o

presente e fazê-los perceber a importância do entendimento do conhecimento histórico para a compreensão da sua realidade.

Ao analisar questões do presente, e entendendo a necessidade de construir conhecimento significativo para a compreensão da realidade, escolhemos o conceito substantivo “Era Vargas”, uma vez que ele compõe a Formação Geral Básica presente na Arquitetura Curricular do Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, onde é demarcada a “importância da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (BAHIA, 2022). Tal conteúdo está previsto para ser ministrado na 3ª série do Componente Curricular História que, por sua vez, integra a área das Ciências Humanas e Aplicadas. Considerando que a experiência do presente é uma das matérias-primas que levantam certas inquietações para a formulação de questionamentos sobre o passado, e este por sua vez, a partir do estudo da história, pode nos fornecer ferramentas para entender melhor as questões atuais, aproveitamos o momento de eleições municipais e dos recentes debates ideológicos antagônicos que têm dividido a população brasileira, visando conduzir os estudantes à realização de uma análise acerca da situação democrática no Brasil.

Os dezoito anos que Getúlio Vargas esteve no poder representou um momento histórico que, segundo nossa opinião, pode ajudar a compreender nosso presente político, especialmente demonstrando a fragilidade da democracia brasileira diante das manipulações dos discursos políticos, alimentados pelos interesses econômicos vigentes. Assim, aproveitando as possibilidades metodológicas disponibilizadas pela Educação Histórica, recorreremos ao conteúdo que aborda o governo de Getúlio Vargas, no intuito de estimular os discentes a pensarem sobre manipulação política e sua relação com a fragilidade democrática brasileira.

A aula histórica é uma abordagem teórico-metodológica proposta especificamente para o ensino de História, esquematizada pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, considerando os preceitos da “Aula Oficina”, teorizada pela historiadora portuguesa Isabel Barca, no que tange a uma nova relação com a aprendizagem, baseada na cognição histórica situada. Assim,

sugere um modelo de aula em que o professor exerce a função de investigador social dos conceitos prévios dos alunos, para desenvolver um processo de intervenção pedagógica, cujo objetivo principal é trabalhar as três competências principais em História: 1. *Interpretação de fontes* [...] 2. *Compreensão contextualizada* [...] 3. *Comunicação*: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo [...] (Schmidt, 2020, p. 127).

Essa nova metodologia visa valorizar formas de aprender que considere o processo de formação do pensamento histórico e da consciência histórica (Rüsen, 2012), sendo necessário pensar uma nova Didática da História, que prime por considerar as

tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar, a inclusão de conteúdos relacionados a temas controversos da história do Brasil, bem como o lugar e o significado da memória e do patrimônio histórico na aprendizagem histórica (Schmidt, 2020, p. 128).

Essas são premissas apresentadas na matriz da aula histórica. A escolha pela aula histórica, como método de pesquisa e metodologia de aula, se efetivou pela oportunidade de referenciar a formação do pensamento histórico a partir de uma Didática Reconstrutivista da História, que traz o sujeito para o centro do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando-lhe reconstruir o processo metódico da produção do conhecimento histórico.

Essa sequência de passos metodológicos foi traçada na intenção de contemplar o desenvolvimento de um conhecimento sistematizado sobre a temática apresentada – Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio –, onde todo o processo de investigação, produção de dados, experimentação da aula histórica, análise e sistematização de dados e construção teórica, serão valorizados mediante as contribuições que deixarão para a pesquisa, não apenas como um produto exigido pelo Programa, mas principalmente como processo de construção científica.

1.2 Até onde se foi quando o assunto é aprendizagem histórica

Quando o químico francês Antoine Lavoisier, conhecido como o “pai da química moderna” disse sua célebre frase: “na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, estava sabidamente se referindo às suas descobertas ao formular o princípio da conservação da massa. Mas, a ciência moderna, que atribuiu às ciências sociais, métodos de pesquisa científica e que lhe deu notoriedade e rigor, nos adverte, que o conhecimento humano, assim como o conhecimento das ciências naturais, é construído e reconstruído continuamente, a partir das produções científicas que as antecederam, sendo algo ilimitado/inesgotável. O sujeito modifica e é modificado pelo objeto. Há uma interação entre eles e todo conhecimento que se constrói de um objeto é um conhecimento de si mesmo, pois todo objeto observado (e logicamente mudado pelo sujeito) carrega em si características do sujeito.

Considerando essa premissa, utilizo esta seção para ressaltar a importância do “Levantamento do Estado do Conhecimento”, como uma parte importante desse longo e rigoroso processo de se produzir conhecimento científico. Etapa que nos rende embasamento teórico e conhecimento prático sobre o que de concreto temos produzido e divulgado acerca dos objetos de pesquisa e dos sujeitos que investigamos.

Ao buscar respostas para a problemática que sustenta esta pesquisa - “Como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?” - precisamos identificar nosso real objeto de pesquisa - “Aprendizagem histórica, fontes históricas e pensamento histórico” para, por conseguinte, investigar quais produções são capazes de contribuir na busca por nossas respostas e alcance dos objetivos aqui delineados.

Com essa clareza iniciamos o levantamento das produções acadêmicas que colaboram teórica e metodologicamente com a nossa pesquisa. É sabido que o “mapeamento das produções não constitui caminho fácil”, como nos alerta Silva e Aguiar (2024) no seu artigo sobre as contribuições de outras produções – levantamento do Estado do Conhecimento – para uma investigação científica.

Respeitando o rigor que atribui cientificidade ao conhecimento construído, buscamos seguir as orientações propostas por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), ao salientar a importância de se socializar os procedimentos e as etapas que compõem a metodologia da pesquisa científica. Com este levantamento acerca do Estado do conhecimento, nossa pretensão foi evidenciar as contribuições, contradições, semelhanças e lacunas existentes no que tange ao nosso objeto de pesquisa, identificando nessas produções, aspectos teórico-metodológicos e captarmos informações fundamentais que cooperem com a presente investigação. Ademais, ao realizar o levantamento do estado do conhecimento, pretendemos que este venha se somar com o aporte metodológico apresentado e como fonte de pesquisa para futuros pesquisadores. Assim, buscamos garantir que este mapeamento agregasse valor ao nosso estudo investigativo, rendendo resultados, não apenas como um processo, mas também como um produto capaz de orientar outros pesquisadores nesta ação de catalogar o conhecimento já produzido. Por isso, estão presentes neste capítulo “a trajetória, os procedimentos e os instrumentos de investigação (considerando-os como) [...] uma forma de resultado do trabalho investigativo” (Souza Júnior, Melo e Santiago, 2010, p. 47).

Toda a narrativa do percurso metodológico aqui apresentado se fundamenta em teóricos que se especializaram em metodologia da pesquisa científica, conduzindo a uma perspectiva que defende o levantamento do estado do conhecimento

[...] como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A aprendizagem da escrita vem se somar às demais regras de investigação para consolidar o rigor científico que a academia necessita sustentar para manter o *rol* das suas produções e publicações. Afinal, para se chegar a uma reflexão ou síntese é estritamente necessário identificar, registrar e categorizar as informações acessadas. Desta forma, será garantido ao pesquisador compreender em que condições e de que maneira o conhecimento circula nos meios acadêmicos.

Considerando que o levantamento do estado do conhecimento é uma etapa do processo metodológico que engloba a investigação em produções de dissertações e teses, conforme defende Maciel e Rocha (2021) em seu artigo *Alfabetização no Brasil – o Estado do Conhecimento: histórias e memórias no Ceale/FaE/UFMG*; sendo descartados desta exigência artigos de periódicos e demais documentos oficiais. É válido também ressaltar que, em se tratando de uma produção de pós-graduação – o que é o nosso caso –, há de se exigir a busca por produções que apresentem maior aprofundamento sobre o objeto de pesquisa, possibilitando um melhor recorte do pesquisador sobre a temática. Desta forma, teremos acesso a mais subsídios para “conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico” (Santos; Morosini, 2021, p. 125).

A delimitação do levantamento em dissertações de mestrado e teses de doutorado não limita o campo de pesquisa uma vez que estes programas têm se multiplicado no Brasil nos últimos dez anos. Entre 2011 e 2021 a quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu*, cresceu cerca de 48,6%, passando de 3.128 para 4.650⁴. A depender do objeto, as opções disponíveis para consulta são inúmeras, como será visto a seguir nos nossos exemplos de busca, exigindo do pesquisador a escolha de critérios de seleção e corte. O fato é que, como nos apresenta Silva e Aguiar (2024, p. 8),

o levantamento bibliográfico é uma das etapas fundamentais no desenvolvimento de uma pesquisa, pois, permite identificar os resultados que outras alcançaram sobre determinado assunto, dando subsídios para o avançar da investigação proposta com base na produção acumulada, além de permitir

⁴ Informação extraída do site *Serviços e Informações do Brasil*: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada>, em 16 mai 2024. E da *Revista Pesquisa Fapesp*: <https://revistapesquisa.fapesp.br/avaliacao-da-capes-registra-avanco-em-indicadores-de-qualidade-dos-cursos-de-mestrado-e-doutorado-no-brasil/>, em 16 maio 2024.

localizar lacunas em um dado campo do saber ou objeto de pesquisa. Outros aspectos importantes a serem destacados em sua realização e que colaboram para a pesquisa são: evidenciar os principais aportes teórico-metodológicos utilizados até aquele momento e identificar a quantidade e qualidade da produção em foco.

Posto isto, vamos para a primeira etapa deste complexo processo de mapeamento das produções, considerando que é muito importante de antemão organizar o “design da pesquisa” (Santos e Morosini, 2021), tendo bem claro e esquematizado os objetivos e a escolha da metodologia de análise de dados, elementos já apresentados nos tópicos anteriores. Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72) esquematizam de forma clara e objetiva as etapas metodológicas que estruturam a produção do estado do conhecimento de acordo com o seguinte desenho:

[...] escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o corpus de análise; construção das categorias analíticas do corpus: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação.

Pois bem, a escolha do sítio eletrônico onde podemos encontrar um banco de pesquisa de dados que contemple a busca por trabalhos acadêmicos dos tipos dissertações de mestrado e teses de doutorado, é o que trataremos a partir de agora. Silva e Aguiar (2024, p. 11) nos apresenta alguns endereços de bibliotecas digitais onde estão disponíveis estes e outros tipos de produção:

No âmbito nacional destacam-se alguns bancos de dados como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que integra o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), somam-se a estes os bancos digitais das IES (Instituições de Ensino Superior) que possuem credibilidade e já tenham sido avaliados pela CAPES, assim como, trabalhos acadêmicos que compõem anais de eventos nacionais e/ou internacionais. Uma outra importante base de dados é o portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO-<https://scielo.org/>) que reúne diversas revistas científicas brasileiras, bem como, de outros países da América Latina e de Portugal.

Optamos pela escolha do site que contempla o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, página eletrônica nacional, de fácil acesso e que disponibiliza a listagem de todas as produções de pós-graduação das instituições de pesquisa do nosso país, contendo, na opção “detalhes”, o direcionamento do pesquisador para a Plataforma Sucupira⁶, onde são disponibilizados resumos, palavras-chave e demais dados dos trabalhos de conclusão, além do *link* que dá acesso às páginas com o qual é possível realizar *download* das produções. É preciso fazer uma ressalva: as produções anteriores à implementação da Plataforma Sucupira⁷ não dispõem de opção que permita acesso às informações gerais sobre a pesquisa, nem tampouco o *link* para seu acesso e transferência de dados. Desta forma, com a referência da produção em mãos, o pesquisador deverá recorrer a uma plataforma de busca de trabalhos acadêmicos, como o “*Google Acadêmico*” (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) ou “*SciELO Brasil*” (<https://www.scielo.br/>) para concretizar sua pesquisa.

Considerando que a Educação Histórica é um campo de pesquisa que vem se consolidando no Brasil desde a década de 1990, mais especificamente em 1997, no I Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), ocorrido na Universidade Estadual de Londrina (UEL), decidimos, ao realizar nossas buscas, não estabelecer como critério de seleção a delimitação do recorte temporal por considerar que as indicações de trabalhos fornecidas pelo banco de dados da CAPES nos dariam a possibilidade de identificar quando este conceito passou a ser considerado relevante nos trabalhos acadêmicos.

Essa conduta de não estabelecer como um dos critérios de seleção a delimitação temporal nos gerou o inconveniente de lidar com produções anteriores a 2014, quando foi implantada a Plataforma Sucupira, dificuldade superada em alguns casos, com a utilização das plataformas de busca do “*Google Acadêmico*” e da “*SciELO Brasil*”.

Observe, conforme mostra a tabela 02 (apêndice 01), que apenas 5 (cinco) produções do total de 30 (trinta) selecionadas através dos filtros disponíveis no banco de dados da página do Portal eduCAPES e do refinamento manual, são anteriores a 2014, data da implementação

⁵ Endereço eletrônico da página do banco de dados CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁶ Endereço eletrônico da Plataforma Sucupira: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=132109

⁷ Em 27/03/2014, Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação, conforme nota oficial - <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20P%C3%B3s,de%20refer%C3%Aancia%3A%20a%20Plataforma%20Sucupira.>

da Plataforma Sucupira, nos obrigando a recorrer ao “*Google Acadêmico*” ou ao *SciELO Brasil*, para rastrear os 5 (cinco) trabalhos com mais de 10 anos, e concretizar o *download*.

Para chegar ao resultado mostrado abaixo, primeiro fizemos uma seleção utilizando os filtros disponíveis do próprio banco de dados da página do Portal eduCAPES. Isso é claro, após definir os descritores que contemplassem as possíveis respostas à nossa problemática. Foram escolhidos uma total de treze, sendo os seguintes: “aprendizagem histórica” AND “cognição histórica situada”; “aprendizagem histórica” AND “pensamento histórico”; “cognição histórica situada” AND “pensamento histórico”; “aprendizagem histórica” AND “fontes históricas”; “cognição histórica situada” AND “fontes históricas”; “fontes históricas” AND “pensamento histórico”; “aula histórica”; “aprendizagem histórica AND “getúlio vargas”; “getúlio vargas”; “governo de Getúlio Vargas” AND “ensino de história”; “governo de Getúlio Vargas” AND “aprendizagem histórica”; “governo de Getúlio Vargas” AND “aula-oficina”; “governo de Getúlio Vargas” AND “aula histórica”.

Optamos por utilizar os seguintes filtros: Tipos de produções: dissertações e teses; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área de conhecimento: Educação e História; Área de Avaliação: História; Área de concentração: Ensino de História, Educação; Nome do programa: Educação, Ensino de História. Em seguida, iniciamos o refinamento manual, analisando: os títulos, as palavras-chave (educação histórica, aprendizagem histórica, pensamento histórico, fontes históricas e Getúlio Vargas) e os termos contidos nos resumos. Conforme pode ser visto no quadro Mapeamento das produções sem refinamento, tabela 02, encontrada no apêndice 01.

Esse primeiro levantamento nos mostra o quanto as produções de conclusão de pós-graduação estão atrasadas se considerarmos as discussões referentes à Educação Histórica. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estimulava a revisão dos currículos escolares e a busca por novas abordagens pedagógicas. Entre elas podemos tomar os resultados das reformas educacionais em curso, os debates internacionais protagonizados por Rüsen e Seixas e a atuação da Revista “*História & Ensino*”, fundada em 1995, em Londrina.

Textos acadêmicos como os de Bittencourt, (2008), *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* e de Schmidt e Garcia (2007), *Perspectivas de investigação em educação histórica*, já abordavam de forma inaugural essa temática. Mas, foi somente na virada do milênio que textos como os de Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt sobre educação histórica e de Lana Mara Siman e Flávia Caimi sobre as abordagens à luz da teoria da cognição, apareceram em pesquisas no Brasil. Porém, cabe salientar sobre as dificuldades de se disseminar conhecimentos inovadores nos meios acadêmicos e, principalmente, fazê-los chegar até às escolas e ao debate

educacional. Arriscamos dizer que talvez isso se dê devido à incipiente oferta de cursos de capacitação continuada e de pós-graduação naquele momento, uma vez que esses espaços representam meios de produção e propagação de conhecimento. O que pode estar sendo superado na última década, principalmente, com o aumento do número de programas de pós-graduação em todo o país. Em se tratando de mestrado profissional em educação, por exemplo, podemos observar, segundo o gráfico 1, que na última década tivemos um aumento de aproximadamente 700% das ofertas, isso considerando apenas os cursos federais.

Gráfico 01: Evolução do número de discentes em cursos de mestrado profissional em educação, por estatuto jurídico, 2010-2020



Fonte: Site ScieLO⁸.

O fato é que, o tempo de início das produções das dissertações (2009, 2012) apresentados na tabela 02, está muito aquém das discussões da temática Educação Histórica tratada por Barca, Schmidt e Galiazzi. Em se tratando dos aspectos metodológicos da “Aula História” (Schmidt, 2020), temos uma inovação metodológica que, de acordo com nosso ponto de vista, deve ser amplamente difundida nos meios acadêmicos e, principalmente, entre os professores da Educação básica, visto tratar-se de uma revisão na Didática da História, que prima pelo uso do método histórico de investigação em sala de aula.

Após conhecer todo o funcionamento, possibilidades e limitações do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), demos seguimento às etapas definidas por Morosini, Nascimento e Nez (2021) para estruturar a produção do Levantamento do Conhecimento. Assim, chegou a hora de pensar sobre a escolha dos descritores⁹ utilizados para efetivar a busca por trabalhos que pudessem contribuir

⁸ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FqT3x4d9xdPsG9fwHPXnsDq/>. Acesso em 31/07/24.

⁹ Segundo Silva e Aguiar (2024), descritores são “palavras indexadas que, por serem padronizadas, servem para facilitar o acesso à determinada informação existente entre as inúmeras produções que compõem as bases de dados”.

teoricamente e nos direcionar metodologicamente no processo de investigação sobre a problemática levantada – *Como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?*

Considerando o título da pesquisa – *Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes do Ensino Médio* – o seu objeto – *aprendizagem histórica, fontes históricas e pensamento histórico* – os objetivos traçados, os sujeitos da pesquisa, as metodologias para captação de dados – *pesquisa qualitativa, Aula Histórica* – a ferramenta de análise de dados – *análise de conteúdo* – e o conceito histórico substantivo – *Getúlio Vargas* – foram elencados, *a priori*, os descritores e operador booleano¹⁰, que organizamos na tabela 02, Resultado do mapeamento dos descritores, (apêndice 01).

Foram escolhidos 13 (treze) descritores, sendo 10 associados com o operador booleano “AND”, como mostrado na tabela 03 (apêndice 01), na tentativa de contemplar as produções que possuíam semelhanças com os objetos de estudo, a metodologia para captação de dados e o conceito histórico substantivo escolhidos para a aula histórica (instrumento elaborado para a produção de dados desta pesquisa).

O descritor 7 (sete) – “Aula Histórica” – e o descritor 9 (nove) – “Getúlio Vargas” – foram os que apresentaram mais resultados, 3797 e 11624 respectivamente, porém, após o refinamento, apenas 06 (seis) para o primeiro e 02 (dois) para o segundo, foram selecionados, conforme evidenciado na tabela 03. Em se tratando da “Aula Histórica”, apenas uma produção faz referência ao termo no resumo. As cinco produções sugeridas, por esse descritor, referenciam a Aula-Oficina, metodologia construída por Barca (2004) e utilizada por Schmidt como umas das bases teórica e metodológica para a elaboração dos passos da Aula Histórica. Por isso, a decisão de mantê-las.

Já “Getúlio Vargas”, foi um descritor muito genérico, sendo a maioria dos resultados encontrados relacionados à “Fundação Getúlio Vargas”, e não ao presidente do Brasil e seu governo (1930 a 1945), o que dificultou muito a seleção. Como foi apenas 1 (uma) produção sugerida com o descritor “*governo de Getúlio Vargas*” and “*ensino de história*” e nenhuma opção com os demais descritores – “*governo de Getúlio Vargas*” and “*aprendizagem histórica*”, “*governo de Getúlio Vargas*” and “*aprendizagem histórica*”, “*governo de Getúlio Vargas*” and

¹⁰ Segundo Saks (2005, n.p.), “os operadores booleanos baseiam-se na álgebra de Boole e permitem efetuar operações de caráter lógico-matemático. Estes operadores são: AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO), e eles são usados para combinar palavras-chave por ocasião na busca em bases de dados eletrônicos. O uso destes operadores pode tornar a busca mais enfocada, produzindo resultados mais precisos”.

"*aula-oficina*", "*governo de Getúlio Vargas*" and "*Aula Histórica*" –, optamos por selecionar duas produções da área de Linguagem do descritor “*Getúlio Vargas*”, na intenção de utilizar a imagem construída de Getúlio Vargas, com inúmeras fontes históricas referenciadas nos trabalhos.

O maior número de resultados refinados pelos critérios de título, palavras-chave e resumo, foram os que fazem referência às fontes históricas nos descritores – descritor 4: “*aprendizagem histórica*” and “*fontes históricas*” e descritor 06: “*fontes históricas*” and “*pensamento histórico*”. Juntas, foram um total de 11 produções, que esperamos servir de referência metodológica para a construção da Aula Histórica, uma das ferramentas de produção de dados e do embasamento teórico para as discussões sobre a aprendizagem histórica.

Em se tratando de aprendizagem histórica e cognição histórica situada (descritores 1, 2 e 3), tivemos 9 resultados, após o refinamento pelo resumo. Os títulos dessas publicações indicam discussões teóricas e sugestões metodológicas, que esperamos nos ajude a direcionar a discussão conceitual, propiciando a construção argumentativa sobre a relação do uso de fontes históricas com a construção do pensamento histórico dos discentes.

A tabela 03, ainda apresenta, o total de produções sugeridas pela CAPES que, sem a utilização de filtro totalizaram 17423 resultados e o total parcial de trabalhos selecionadas à medida que íamos avançando em cada etapa do mapeamento, até nos restarem um total de 30, que foram analisadas segundo os critérios da bibliografia anotada.

Continuando o trabalho de levantamento bibliográfico e avançando no processo de investigação das publicações de pós-graduação *lato sensu*, chegamos à etapa da leitura flutuante dos resumos, afunilando a busca por “aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica” (Romanowski e Ens, 2006, p. 39) dos objetos de estudo em questão.

Neste momento buscamos identificar os aspectos teóricos e metodológicos encontrados com a leitura dos resumos que, possivelmente contribuirão para o nosso trabalho. Ou seja, depois de quantificar as produções sugeridas, foi realizada uma avaliação mais criteriosa dos resumos na intenção de elencar qualitativamente os que se aproximam do nosso interesse de investigação. Como resultado desta ação, temos as obras que foram expostas na tabela 04, Mapeamento dos trabalhos que têm aspectos de interesse para a presente pesquisa (apêndice 01). A tabela 04 (três), coluna 7 (sete) evidencia as temáticas teóricas e metodológicas que estão dentro da nossa área de interesse e que se relacionam diretamente com o tema em estudo.

Assim, temos o resultado minucioso da leitura flutuante dos resumos, ação que nos permitiu manter todas as 30 (trinta) produções, anteriormente selecionadas, pelo refinamento das palavras e termos contidos nos títulos, palavras-chaves e resumo. Essa identificação das

temáticas que constitui as áreas de interesse deste estudo, a partir dos resumos (leitura flutuante), contribuirá para a futura categorização (bibliografia categorizada) das produções e sua posterior análise, o que nos possibilitará descrever as contribuições e considerações das literaturas em foco.

Em se tratando do aspecto teórico, temos as produções numeradas de 1 a 26, que dialogam com o campo teórico da Educação Histórica, estando diretamente relacionadas com a aprendizagem histórica, a cognição histórica situada e o desenvolvimento do pensamento histórico. Em se tratando da discussão teórica e das sugestões metodológicas do campo das fontes históricas como ferramenta da investigação histórica, esperamos encontrar contribuições relevantes nas produções com as seguintes numerações: 10 a 13, 15 a 19, 21 e 23 a 25.

Considerando o aspecto metodológico para a condução da produção de uma pesquisa científica da área da Educação e da ciência histórica, os estudos numerados de 2 a 4, 6 a 8, 14 e 20, sugerem o fornecimento de embasamento teórico e modelo práticos para a produção de pesquisa qualitativa. Em se tratando da orientação da prática de análise dos dados captados acreditamos que encontraremos informações contundentes sobre a análise de conteúdo nas produções 15 e 20.

Para nos auxiliar na produção dos dados empíricos e organizar o planejamento da aula a ser aplicada tendo como base a perspectiva de aprendizagem da Aula Histórica e os preceitos da cognição histórica situada defendidos pela Educação Histórica, recorreremos aos estudos numerados: 1, 5, 6, 13 a 15, 17 a 19 e 21 a 26.

Por fim, em se tratando da figura do presidente Getúlio Vargas e de seu governo, conceito histórico substantivo que utilizaremos como temática da Aula Histórica que será construída, recorreremos às publicações de número: 8 e 27 a 29, como suporte.

A tabela 04 ainda apresenta informações relevantes sobre as publicações selecionadas. Na coluna 6 podemos visualizar o programa de pós-graduação e o tipo de trabalho (dissertação ou tese), além da instituição de Ensino Superior e a sua localização. O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), domina o quantitativo de dissertações contendo a temática que nos interessa. Dos trinta trabalhos selecionados, vinte são dissertações do ProfHistória (66%), sendo três do Pará, três de Santa Catarina e o restante de outros estados. Outro dado interessante constatado é o estado da federação que se destaca neste tema, formando um total de oito produções (26%) oriundas do Paraná, sendo seis dissertações – duas do ProfHistória – e duas teses.

Depois da retenção de produções analisadas de maneira genérica pela leitura mais apurada dos resumos, iniciamos a seleção dos achados da bibliografia anotada, que pode ser encontrada na tabela 05, Bibliografia anotada (apêndice 01).

Note que a tabela 05, também informa o orientador das pesquisas analisadas. Informação importante para contrastamos a linha de pensamento dos professores. Alguns docentes que fazem parte das referências teóricas que serão utilizadas neste trabalho, aparecem como orientadores das produções analisadas neste levantamento. É o caso dos historiadores: Maria Auxiliadora Schmidt, que orienta as produções 3, 4 e 9; Ana Cláudia Urban, responsável pela orientação das dissertações 6, 11 e 12; Geyso Germinari, que orientou trabalho 2; e Marcelo Fronza, orientador da produção 13.

Assim, recorreremos à tabela 06, Bibliografia Sistematizada (apêndice 01), para mostrar a evidenciação do que cada fonte de pesquisa pode oferecer para a nossa investigação, dando subsídio para a construção da *bibliografia sistematizada*, etapa nomeada e esquematizada por Santos e Morosini (2021).

Nesta parte do Levantamento do Estado do Conhecimento, o foco será a análise dos objetivos, metodologia e resultados de cada produção.

Nesta peneira, reduzimos as literaturas a serem utilizadas, primeiramente em decorrência de não conseguirmos ter acesso a elas e por escolher as que melhor se encaixam nos objetivos, metodologia e resultados esperados por este estudo. Temos assim, 13 produções utilizadas ao longo da execução da pesquisa, escrita da dissertação e análise dos dados e que foram divididas em categorias para nos direcionar metodologicamente e nos embasar teoricamente durante o processo de construção deste trabalho. Esta categorização pode ser visualizada na tabela 01:

Tabela 01: Bibliografia Categorizada

Blocos Temáticos - Categorização			
Aspectos Teóricos		Aspectos Metodológicos	
Conceitualização Educação Histórica Aprendizagem Histórica Pensamento Histórico	Conceitualização Fontes Históricas	Modelos de Aula Histórica e de Aula Oficina	Fontes de Getúlio Vargas
1. ANDRADE, Elaine Santos	4. BECKER, Geraldo	1. ANDRADE, Elaine Santos	13. WERHLI, Zuleica Soares
2. FRONZA, Marcelo	6. MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos	3. MAGALHAES, André Vinicius Bezerra	
3. MAGALHAES, André Vinicius Bezerra	7. SALOMÃO, Elisabete Becker	5. NANEZ, Otto Jorge da Silva	
	8. SIMÕES, Acácio Leandro Marciel	10. BRITO, André Domingues de	
	9. SOUZA, Quincas Rodriguez de	11. COELHO, Adriana Regina Oliveira	
		12. FRANCA, Joelma	

Com a Bibliografia Categorizada temos um direcionamento das produções de acordo com as etapas de execução desta pesquisa, onde recorreremos propositivamente a seu estudo de forma direcionada e objetiva, conforme o andamento da pesquisa. Temos assim, uma Bibliografia Propositiva, momento onde nos é exigido uma “criação analítica” (Silva e Aguiar, 2024, p. 12). Nesta etapa metodológica do Estado do conhecimento

o pesquisador deve apresentar as propostas que os autores investigados levantaram ou sinalizaram em seus trabalhos, bem como, suas propostas pessoais diante das análises que fez do material selecionado. [...] nela, distingue-se as “proposições do estudo” e as “proposições emergentes” (Silva e Aguiar, 2024, p. 12)

Desta forma, teremos gradativamente um exercício de abstração que possibilitará a construção de um texto pautado no rigor científico, reflexo de uma leitura e análise cuidadosas dos trabalhos selecionados, onde partiremos das Proposições do Estudo, destacadas dos textos lidos e, conseqüentemente, chegaremos as Proposições Emergentes, fruto de insights criativos que ficarão registrados nesta dissertação.

Para nos embasar nos aspectos teóricos, na intenção de buscar conceitos, que enriqueçam nossa concepção sobre Educação Histórica, Aprendizagem Histórica e Pensamento

Histórico, recorreremos as pesquisas de Andrade (2020), Fronza (2012) e Magalhães (2020). Em sua dissertação, *Aprendizagem de Conceitos Históricos por Meio de Aulas Oficinas e Produção de Fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro/SE*, Andrade (2020) busca compreender as potencialidades da produção de narrativas históricas em formato de *fanzines*, a partir do método da Aula Oficina, como ferramenta auxiliar na investigação da aprendizagem histórica dos chamados “conceitos substantivos”, em particular, do termo “Revolução”. A narrativa histórica do tipo *post de blog*, escolhida por nós, foi inspirada nos *franzines*, construídos a partir da metodologia da Aula Oficina, método histórico fundamentado na cognição histórica situada que considera que o conhecimento é construído a partir da problematização de fontes.

A dissertação de Fronza (2012), intitulada *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos*, nos direcionou a pensar sobre a relação entre a narrativa histórica e o conceito de verdade. Ao propor estudar como os jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos e que estão presentes no contexto de escolarização, Fronza, nos conduz a estabelecer uma relação entre essas produções e o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado, buscando estabelecer de que maneira os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade o que nos possibilita analisar o desenvolvimento da consciência histórica destes estudantes e sua relação com a formação do pensamento histórico e da cognição histórica.

Outro trabalho que nos direcionou na elaboração do nosso projeto e na pesquisa que executamos foi o de Moreira (2018), *A relação de estudantes do Ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico*. Sua fundamentação sobre Pensamento Histórico, e seu exemplo de como conduzir o contato dos estudantes com fontes históricas, foi de grande relevância para a construção do nosso embasamento teórico e para a elaboração do instrumento de pesquisa. Ao investigar o relacionamento das/dos estudantes com as fontes históricas, na tentativa de perceber se a tomam como verdade ou se as questionam e se as contextualizam, Moreira (2018) evidencia que os estudantes mantêm um relacionamento efetivo e ativo com as fontes históricas construindo questões problematizadoras e elaborando hipóteses, apesar de, ora tratar a fonte como informação objetiva e ora percebê-la como algo a ser desvelado.

Para compreendermos a importância da investigação histórica para o desenvolvimento de competências do pensamento histórico, recorreremos a pesquisa *Investigação nas aulas de*

História: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental realizada por Salomão (2020), que constatou uma tendência dos jovens para usar os documentos como informação, entendendo que este recurso pode lhes dar acesso direto ao passado. Para tanto, este autor buscou analisar as dimensões do pensamento histórico; entender como os estudantes interpretam as fontes históricas; além de, identificar quais conhecimentos e habilidades cognitivas os estudantes mobilizaram para explicar os problemas propostos com o uso de fontes.

Para estabelecer a relação entre o uso de fontes e a aprendizagem histórica, recorremos a dissertação de Souza (2016) *O Uso de fontes como estratégia didática para a aprendizagem histórica na Educação Básica*, neste trabalho o autor buscou discutir a proposta escolar de um currículo usando como procedimento uma sequência didática a partir de fontes, nos fazendo refletir sobre diferentes possibilidades de metodologias didáticas organizadas em torno do uso de fontes, até chegar a Aula Histórica de Schmidt. Assim, pudemos nos aproximar de algumas práticas pedagógicas que partem de uma visão de escola onde os conteúdos surgem das demandas dos alunos, onde o diálogo e a construção do conhecimento são pensados de forma horizontal e democrática e o professor seria uma espécie de mediador da aprendizagem.

Para fundamentar e construir a Aula Histórica que elaboramos e ministramos como instrumento de pesquisa, recorremos a Brito (2020), Coelho (2022) e Franca (2018). Apesar de se apoiarem na Aula Oficina de Barca, seus exemplos e discursões teóricas nos serviram de parâmetro para compreender a importância do método de investigação histórica buscando estimular o raciocínio histórico dos estudantes em sala de aula. A partir destes autores, entendemos que no processo de ensino-aprendizagem da ciência histórica é fundamental que o (a) docente esteja atento e disposto a repensar sua prática, uma vez que, a metodologia aplicada interfere significativamente na dinâmica da sala de aula, bem como nos propósitos do conhecimento científico a ser construído. Desta forma, ao analisar estas obras constatamos que o educando desperta interesse por determinado tema, na medida que é motivado a pensar e construir a sua narrativa sobre o mesmo.

Desta forma, entendendo o conceito substantivo “*A Era Vargas*” como uma ponte para trabalhar o conceito de democracia inerente ao presente prático dos estudantes e desenvolver neles competências do pensamento histórico, em especial, argumentação, empatia, evidência e orientação temporal, recorremos, inicialmente, a Werhli (2016) na tentativa de compreender como o posicionamento e as críticas da revista *Careta*, destinadas a apresentar a figura de Vargas, podem ser utilizadas como fonte histórica capazes de fazer os discentes pensarem sobre a sua realidade no presente.

O fato é que, esse longo processo de Levantamento do Estado do Conhecimento, nos rendeu conhecimento teórico e metodológico para fundamentar e estruturar esta pesquisa nos aproximando da efetivação das exigências científicas que enriqueceram este trabalho o tornando relevante para professores da Educação Básica e estudantes de História.

1.3 De onde e de quem se fala: campo empírico e sujeitos da pesquisa

Numa pesquisa científica do campo educacional, o contato com o ambiente escolar e seus sujeitos, a partir da técnica da análise de conteúdo, proporciona uma experiência de produção e análise de dados diferenciada capaz de garantir a produção de um conhecimento científico prático, contextualizado e mais próximo do real. Se nossa intenção é investigar de que forma a experimentação de fontes históricas pelos alunos contribuirá ou não para o desenvolvimento do seu pensamento histórico, precisamos primordialmente, conhecer onde esses sujeitos estão, de qual espaço social fazem parte, escutando-os em seu espaço de fala, para assim, compreender quem são e como pode ocorrer sua aprendizagem.

Nossos sujeitos da pesquisa são 45 alunos matriculados nas turmas A e B, da 3ª série do Ensino Médio de Tempo Integral do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado. Cidade de médio porte com uma população de 70.510¹¹, localizada no interior do estado da Bahia, a 555 km da capital, Salvador, e integrante da mesorregião Centro-Sul (ou Sudoeste) da Bahia, denominada de Sertão Produtivo. A base de sua economia é o extrativismo mineral e seu subsolo é rico em magnesita, o que lhe faz ser reconhecido regionalmente como a “Capital do Minério”.

Figura 01: Mapa localização do município de Brumado na Bahia

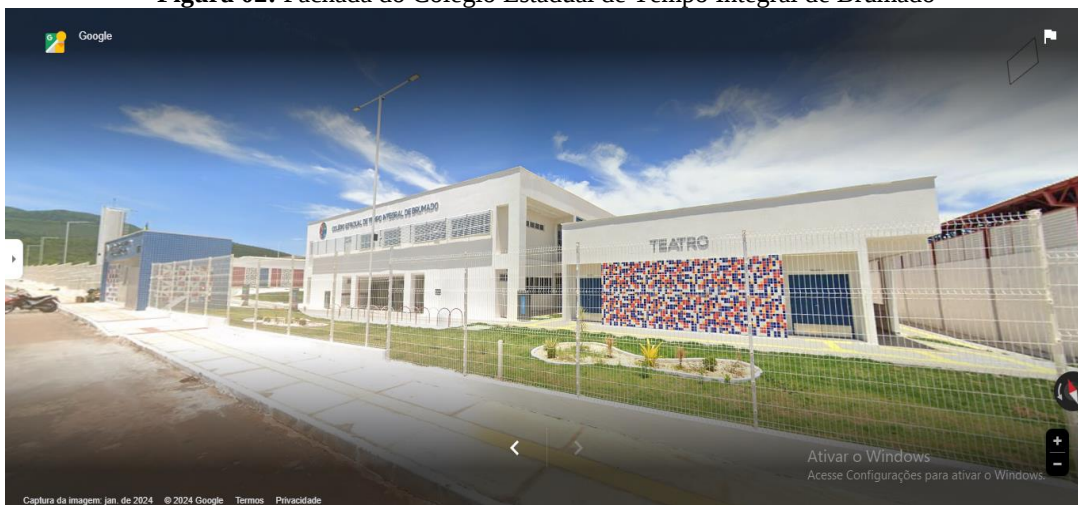


Fonte: <https://pt.wikivoyage.org/wiki/Brumado>. Acesso em: 6 de nov. de 2024.

¹¹ Fonte: IBGE 2022 - <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/brumado.html>. Acesso em: 6 de nov. 2024.

O Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado, campo empírico onde estão alocados os sujeitos da pesquisa, foi inaugurado em 2023, sendo um modelo do projeto de colégio estadual destinado a intensificação do ensino integral na Bahia, que recebeu as matrículas dos alunos oriundos de dois colégios Estaduais do município que foram desativados. O Colégio Estadual Getúlio Vargas, inaugurado em 1938¹² e o Colégio Estadual de Brumado, inaugurado em 1970, onde, anteriormente, funcionava o Ginásio General Nelson de Mello, desde 1958¹³. A instituição está localizada na avenida Dr. Duarte Muniz, nº 453 - Urbis I.

Figura 02: Fachada do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado



Fonte: Google Maps. [google maps - fachada colégio estadual de tempo integral de brumado](https://www.google.com/maps/@-12.9258333,-48.0583333,15z). Acesso em: 6 nov. de 2024.

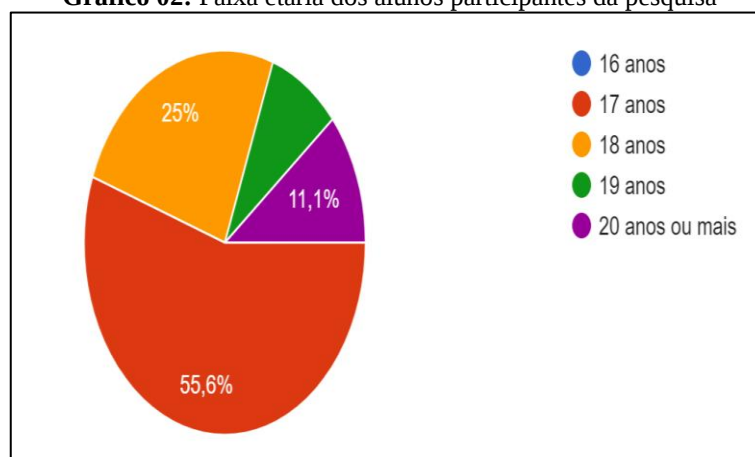
O colégio é amplo, com arquitetura imponente e possui ginásio poliesportivo, arena de lutas, campo *society*, piscina semiolímpica, auditório (teatro), refeitório, biblioteca, laboratórios de ciências, e de informática, sala de dança e áreas de convivência. Seu corpo profissional conta com 52 professores, 10 funcionários de apoio administrativo e 15 funcionários de serviços gerais. Oferece para a comunidade as modalidades de Ensino Médio Integral, Ensino Médio Parcial, Fluxo e EJA e realizou ao longo do ano de 2024 os seguintes projetos pedagógicos: gincana cultural, projetos estruturantes, Vem ENEM, PODCAST¹⁴.

Os sujeitos da pesquisa são jovens, segundo o questionário socioeconômico respondido online por 80% deles, com idades que variam de 17 a 20 anos, matriculados na 3ª série do Ensino Médio de Tempo Integral, moradores, na sua maioria (69,4%), de bairros periféricos e populares do município de Brumado, sendo 63,9% do gênero masculino.

¹² Portaria 3668, do *Diário Oficial do Estado da Bahia*, de 15 de março de 1938.

¹³ Fonte: <https://cebrumado.blogspot.com/p/historico-do-ceb.html>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

¹⁴ Informações retiradas de ficha de investigação sobre o Espaço Escolar elaborada pela pesquisadora e respondida pelo diretor da Unidade Escolar.

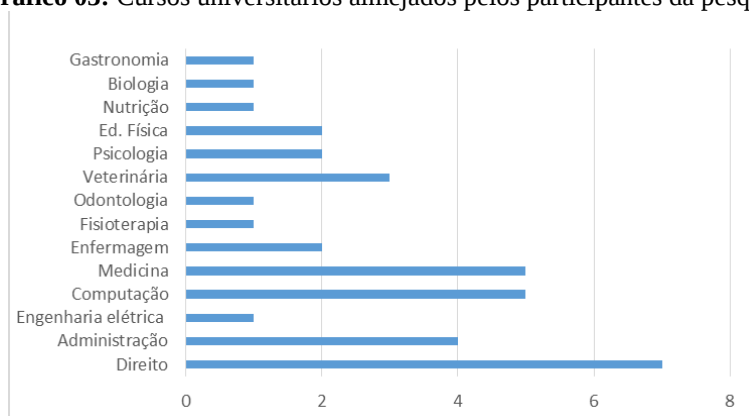
Gráfico 02: Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado pela pesquisadora, 2024.

Como pode-se constatar no gráfico 01, 80,6% dos alunos que responderam ao questionário socioeconômico (total de 36) estão com idade adequada à série que estudam. Assim, temos uma desproporção idade/série de apenas 19,4% entre os sujeitos investigados, o que denota uma característica positiva, haja vista que uma percentagem elevada de desproporção idade/série é um dos fatores relevantes para a incidência de indisciplina e baixo rendimento escolar.

Considerando as questões econômicas, temos no grupo observado 72,2% dos alunos com renda familiar de até dois salários-mínimos e 58,3% beneficiários de programas sociais de distribuição de renda (Pé-de-Meia, Bolsa Família, Bolsa Presença). Temos 25%, desses jovens dividindo a residência com 5 a 8 membros, sendo que apenas 50% da classe reside com a mãe e o pai. Mesmo matriculados no ensino integral e contando com a possibilidade de se cadastrar em programas de distribuição de renda, 16,6% desses jovens estudantes conciliam os estudos com o trabalho.

Considerando as questões cognitivas, 88,8% dos pesquisados afirmam que estudam por reconhecerem sua importância para o futuro. O que se confirma, em parte, quando 69,4% afirmam desejar cursar uma faculdade, acreditando que os estudos podem contribuir para alcançar esse desejo. Em se tratando do curso universitário que pretendem cursar temos os seguintes dados citados livremente pelos discentes:

Gráfico 03: Cursos universitários almejados pelos participantes da pesquisa

Fonte: dados do questionário socioeconômico aplicado pela pesquisadora, 2024.

Os dados do gráfico apontam uma lista diversificada de cursos, sendo Direito o mais citado (19,4%) seguido por Medicina (13,8%) e Computação (13,8%). O fato é que a cidade conta com poucos cursos universitários e que essas escolhas podem estar relacionadas a essa oferta. A cidade de Brumado possui um curso de Direito e um de Letras em uma universidade pública (UNEB – Universidade Estadual da Bahia, campus Brumado) e cursos particulares de Direito, Medicina e Administração. Cabe destacar, que o pagamento das mensalidades destes cursos em faculdades particulares, ou o deslocamento dos estudantes para outras cidades, estariam fora da realidade econômica dos participantes da pesquisa, pois, como apresentamos acima, 72,2% deles possuem renda familiar de até dois salários-mínimos, sendo 58,3% beneficiários de programas sociais. Porém, o programa social PROUNI (Programa Universidade Para Todos), portal único de acesso ao Ensino Superior para esses alunos, pode tornar essa opção viável, uma vez que, possibilita o ingresso de alunos de baixa renda em instituições particulares, com bolsas integrais ou parciais (50%) financiadas pelo Governo Federal, isso desde que apresentem uma nota elevada no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Assim, esses estudantes podem continuar residindo em Brumado, sem custos extras de moradias e transporte que teriam que despendar caso fossem estudar em outras cidades, isso, se for de interesse deles a escolha pelos cursos disponíveis.

É válido também ressaltar, que atualmente as universidades federais e estaduais contam com programas sociais de ajuda de custos para estudantes cotistas, o que contribui para minimizar os impasses financeiros que historicamente afastavam esses jovens das Universidades. O Município de Brumado também dispõe de uma ajuda de custos para os universitários que estudam em outras localidades – Programa de Acesso Estudantil ao Ensino Superior (PAEES), Lei nº 1.810 de 28 de setembro de 2017, porém, devido às exigências da lei e a pouca divulgação em 2024 apenas 3 estudantes foram contemplados.

Segundo as observações realizadas durante a produção de dados, pôde-se constatar que esses jovens são extremamente dependentes dos *smartphones*, insistindo em usá-los a todo momento, principalmente acessando *games* e redes sociais, o que reduz a concentração nas aulas. Em suas rotinas, fora da escola, afirmam que gostam de assistir séries e filmes em canais de *streaming* (75%), interagir com jogos eletrônicos *online* (50%) e encontrar amigos (47,2%), evidência que denota certa sociabilidade, mas que expõe uma forte relação dos jovens com atividades individuais e virtuais. Em geral, fazem uso de uma diversificada lista de aplicativos do tipo rede social, tendo como os principais: *WhatsApp*, *Instagram*, *YouTube* e *Tik Tok*. Quando questionados sobre suas aptidões, 30,5% sinalizaram o ato de desenhar, seguido por 25% que indicaram serem aptos a discursar em público.

Quando questionados sobre as disciplinas que mais gostam de estudar, 50% marcaram a opção História, segundo lugar dentre as disciplinas escolares mais citadas, perdendo apenas para Educação Física com 66,6%. Como justificativa para a preferência em relação a História, os alunos alegaram “gostar da área de humanas”, “ter curiosidade de saber coisas do passado”, “pelo fato das aulas serem divertidas e descontraídas” e que “os professores explicam melhor”. Alegaram, também, que “a história é uma matéria que eles sentem mais vontade de aprender”, que “é fácil” e “não envolve cálculos”. Esse comentário denotam a dificuldade de alguns alunos com as áreas de exatas, o que pode aproximá-los das áreas de humanas, caso sejam bem conduzidos por professores. E, confirmando essa preferência, quando questionados sobre as disciplinas que não gostam de estudar, apenas 11,1%, marcaram a opção História, que ficou em penúltimo lugar, neste ranking, apenas na frente de educação física com 2,7%. Esses dados sugerem, que a educação histórica tem um espaço favorável, dentre o leque de disciplinas oferecidas aos estudantes, sendo notável, nas respostas dos pesquisados, uma relação de empatia e facilidade de compreensão com a disciplina História. O que facilita o trabalho do professor ao buscar envolver os alunos em suas aulas e em aplicar uma metodologia que preze pelo desenvolvimento do pensamento histórico.

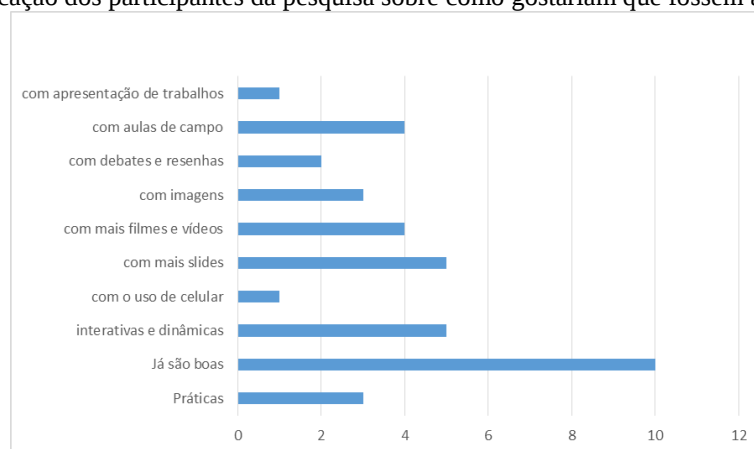
Essa relação positiva com a história pode ser confirmada, quando os alunos são questionados a relatar se gostam de estudar esse componente curricular (disciplina). Foram 69,4% que responderam sim, alegando sobretudo ser uma “matéria de extrema importância para o senso crítico”, “que desperta curiosidade”, “com assuntos interessantes sobre nosso país e o mundo, sobre a nossa origem e evolução” e por “ser importante para o futuro”. Eles ressaltaram, também, características positivas da atual professora que contribuiu para que gostasse ainda mais da disciplina, conforme exemplificado nas falas que seguem: “não gostava antes, mas agora gosto porque a professora explica com esplendor”; “acho legal os assuntos e gosto da

minha querida professora de história”. Na mesma perspectiva, sobre as aulas de História, 77,7% dos sujeitos que responderam a nossa pesquisa salientaram que por mérito da “metodologia” e da “forma calma e clara com que a atual professora explica”, as aulas são “didáticas, pra frente, dinâmicas, atrativas, interativas, boas, divertidas, descontraídas, com brincadeiras, intensas e diversificadas - explicação, slide, trabalhos, debates, testes e provas”, apesar de os “assuntos serem grandes e complicados”.

Apenas 11,11% dos discentes destacaram o fato das aulas serem bastante expositivas, gerando um cansaço e certa dificuldade em entender e 8,3% do total desqualificou as aulas, caracterizando-as como chatas, monótonas e confusas. O que nos deixa um saldo muito positivo sobre a descrição das aulas de História por parte dos pesquisados.

Aproveitando o momento de investigação, solicitamos que escrevessem como gostariam que fossem suas aulas de História, em seguida, que relatassem uma aula de História que tenham gostado e como são as aulas de História que não gostam. Como resultados temos os seguintes dados no gráfico 04:

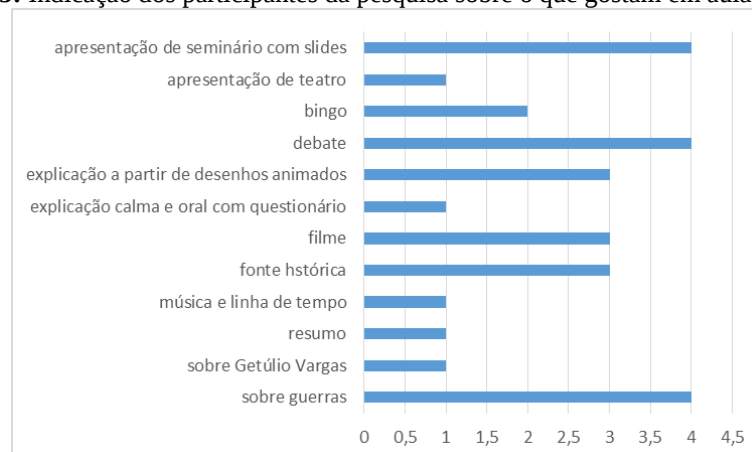
Gráfico 04: Indicação dos participantes da pesquisa sobre como gostariam que fossem as aulas de História



Fonte: Questionário Socioeconômico aplicado pela pesquisadora, 2024.

Vejam que as respostas de alguns alunos demonstram certa satisfação com a metodologias de aulas já vivenciada por eles, haja vista que 10 (dez) consideram que as aulas são boas. As sugestões foram genéricas, mas alguns itens podem ser associados às propostas didáticas da educação histórica, com a retirada do professor do centro do processo ensino/aprendizagem colocando os discentes para assumirem certo protagonismo a partir da interação, do debate, de atividades práticas com fontes históricas (imagens, vídeos), aulas de campo e apresentação de trabalhos onde possam expor suas narrativas.

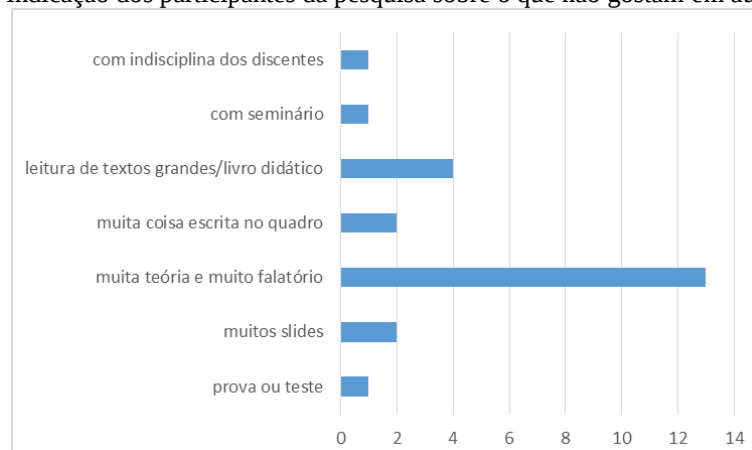
Dando continuidade na análise dos dados produzidos a partir do questionário socioeconômico, temos o seguinte:

Gráfico 05: Indicação dos participantes da pesquisa sobre o que gostam em aulas de História

Fonte: Questionário Socioeconômico aplicado pela pesquisadora, 2024.

A partir do gráfico 05 é possível constatar que o tema da aula e a curiosidade sobre ele, conta bastante como termômetro para determinar a satisfação dos discentes e que a promoção de atividades que direcionam os holofotes da classe para eles, como debates e seminários, também os agrada muito. Em seguida, é notória a preferência dos alunos por estratégias didáticas mais dinâmicas como bingos, desenhos animados, fontes históricas, o que, geralmente, os atrai e pode gerar aprendizagem caso sejam bem planejados. Temos assim, um conjunto de sugestões mais dinâmicas que podem ser utilizadas pelo professor como metodologia em contraposição ao método de aula expositiva que, como percebido com a análise de dados, as tornam mais cansativas e pouco interessantes para os discentes.

Além das aulas colóquios, onde o professor monopoliza o direito de fala, cabe também considerarmos os exemplos de aulas de História que os pesquisados não gostam, mostrada no gráfico 06, para evitar pôr em prática em sala de aula. Acompanhemos então, os exemplos para, se quisermos uma aula mais atrativa segundo o ponto de vista dos alunos, não seguir:

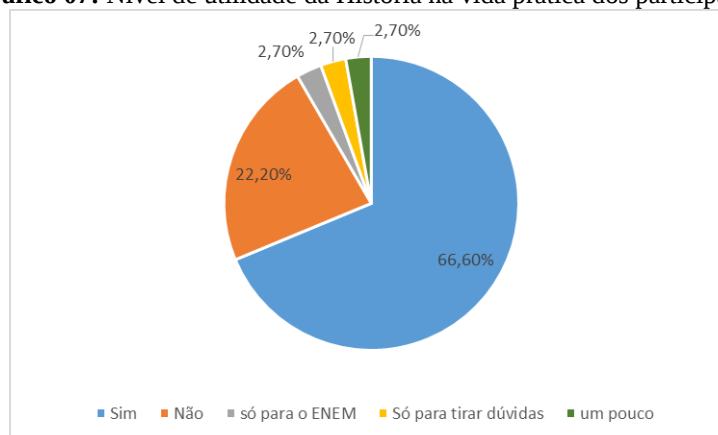
Gráfico 06: Indicação dos participantes da pesquisa sobre o que não gostam em aulas de História

Fonte: Questionário Socioeconômico aplicado pela pesquisadora, 2024.

Nota-se que há uma grande recusa a aulas onde o professor concentra a fala e faz uso de “muita teoria”, o que segundo o entendimento dos pesquisados seriam as aulas onde são priorizados conceitos, explicações de causa e efeitos, nomes de sujeitos históricos, tudo de forma muito abstrata e distante de sua realidade. As queixas também são direcionadas a leituras maçantes, principalmente do livro didático. Não que esse instrumento possa ser deixado de lado, porém o professor deve procurar formas dinâmicas de utilizar o livro, intercalando com outras metodologias. Um dos segredos é diversificar e dinamizar os métodos a serem trabalhados, na tentativa de trazer algo que desperte a curiosidade e o interesse dos discentes.

Como nossa pesquisa tem como objeto de estudo a aprendizagem histórica, seguindo os preceitos das teorias de Rüsen e da educação histórica, que relaciona os estudos sobre o passado com a necessidade de desenvolver nos indivíduos orientação temporal, questionamos para nossos sujeitos se o que aprendem nas aulas de História teria ou não alguma serventia para sua vida prática/cotidiana. Os dados coletados foram os seguintes:

Gráfico 07: Nível de utilidade da História na vida prática dos participantes



Fonte: Questionário Socioeconômico aplicado pela pesquisadora, 2024.

A maioria dos sujeitos (66,6%) afirmaram identificar no seu cotidiano questões que podem ser relacionadas com suas aulas de História, porém não conseguiram explicar claramente esta relação. Apenas 37,5%, do montante que afirmaram reconhecer esta relação conseguiram argumentar, porém com argumentos esvaziados, utilizando-se de pouca lógica. O Aluno 7¹⁵ afirmou que “existem algumas coisas do nosso cotidiano que tem relação com o passado e não imaginamos e algumas coisas nas aulas de história mostram isso”. O aluno 25 relatou que “é importante principalmente para entender a história do nosso país e estudarmos para não cometermos o mesmo erro”. Note que essa fala expressa uma consciência histórica do tipo

¹⁵ Os alunos foram nomeados numericamente, na ordem crescente, seguindo a ordem que foram respondendo o questionário socioeconômico.

exemplar, “*o passado como mestre da vida*”, exigindo do professor de história um aporte teórico-metodológico que tenha como objetivo claro contribuir para a formação de uma consciência crítico-genética.

Esse tipo de consciência do tipo exemplar também está presente na fala do aluno 34. Para ele “a história amplia nossa percepção da realidade, fazendo evitarmos erros já cometidos no passado”. O aluno 27 afirmou que “muitos assuntos que eu aprendi nas aulas me serviram para algumas coisas cotidianas”, já o aluno 26 alegou o seguinte: “eu aprendi a valorizar a vida e como somos importantes para história”, já o número 4 reconhece que “tem coisas relacionadas ao nosso cotidiano hoje em dia”, o 14 expõe sua justificativa argumentando que “começo(u) a enxergar o (...) mundo com outros olhos”, para o 30 o argumento utilizado foi para que “a humanidade não repita os erros passados”, e por fim, o aluno 23 associou aulas de história ao cotidiano na medida que contribui “para nosso senso crítico”, o que denota um argumento plausível, se diferenciando dos demais. Em geral, é notório que os pesquisados, não souberam expressar de forma contundente suas opiniões, porém, considerando que se trata de alunos em processo de formação, as respostas nos direcionam para a necessidade de um planejamento de aulas de História voltado para a reflexão sobre o sentido e a importância da história e o significado do seu estudo para o cotidiano/presente destes jovens.

Em se tratando dos alunos que não identificam relação entre as aulas de História e o cotidiano temos um percentual de 22,2%. Porém, dentre eles temos por exemplo bem atípico, o do aluno 11, que justifica da seguinte forma: “apesar de criar um enorme senso crítico e ideias gerais, não utilizo disso nos dias comuns. Apenas para debates informais com conhecidos”. Seu argumento é contraditório, pois ao afirmar que as aulas criam um enorme senso crítico e ideias que utiliza para debater com conhecidos, ele não reconhece essa contribuição clara das aulas para o seu cotidiano.

As respostas encontradas no questionário socioeconômico nos fazem refletir sobre a necessidade de trabalhar com nossos alunos o sentido do estudo da História e as possibilidades que o conhecimento sobre o passado tem para a nossa orientação temporal – compreensão do presente e projeção do futuro. As observações durante todo o procedimento de produção dos dados socioeconômicos foram de extrema importância para executarmos o processo de análise de conteúdo dos dados disponíveis, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, o que contribuiu para compreendermos a complexidade dos nossos sujeitos, e o campo empírico ao qual fazem parte, nos possibilitando construir um perfil de carências e potencialidades desses discentes.

Deste modo, temos aqui o perfil dos indivíduos e do espaço escolar do qual fazem parte, com informações que serviram muito para a condução da nossa pesquisa e nos renderam experiências científicas relevantes para a produção de um conhecimento fundamentado em parâmetros científicos que nos ajudarão a conduzir a análise sobre a relação do uso de fontes históricas com o desenvolvimento do pensamento histórico dos nossos sujeitos.

2. A BUSCA POR TEORIAS E CONCEITOS PARA EMBASAR A PRÁTICA

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”

Walter Benjamin, 2012

A busca por um ensino de História fundamentado e significativo, capaz de promover conexões entre presente e passado, dando sentido à vida prática e deixando de ser mero reprodutor do saber acadêmico, foi o que aproximou estudiosos da Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, Portugal e Brasil aos estudos do historiador e filósofo Jörn Rüsen. Ao correlacionar o ensino de história com a filosofia da História e a teoria da História, Rüsen passa a sustentar uma função do ensino da História vinculado a necessidade de se relacionar a orientação temporal com as práticas metodológicas de uma aula de História, que utiliza o passado como um objeto a ser examinado, na intenção de responder às demandas do presente. Assim, temos a formatação do aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, que busca inter-relacionar teoria e prática, e não apenas

[...] propostas prescritivas, não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (Barca, 2012, p. 37)

A essa proposição, Barca (2012) chama de linha de pesquisa e ação. Tudo isso, a partir da negativa da didática da história em manter uma estrutura de ensino arquitetada nos meios acadêmicos que direcionava os professores da educação básica a manterem a transposição do conhecimento histórico como parâmetro metodológico primordial. A Educação Histórica busca na análise da aprendizagem histórica, um sentido prático para as aulas de história: investigar as relações entre o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica.

A investigação dos princípios e estratégias da cognição histórica, ou seja, da aprendizagem em história, encetaram a sistematização de tarefas teóricas que “partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em* e acerca da História, através de tarefas concretas” (Barca, 2001, p.13). Tarefas essas, que seguindo os preceitos da Aula-oficina (Barca, 2004) e da Aula Histórica (Schmidt, 2020) são efetivadas a partir da investigação e problematização de fontes históricas.

O saber histórico, expresso nas narrativas históricas produzidas, será avaliado a partir da metacognição, para que o progresso alcançado no pensamento histórico seja constatado.

Todo esse procedimento metodológico parte da vida prática, – ponto de partida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – e, depois de usar o passado como parte de um percurso histórico, se encaminha para o presente prático – ponto de chegada, para gerar a face material de todo esse processo – por meio da produção da narrativa histórica. Afinal, “são as leituras que cada um faz do passado, consubstanciadas em narrativas (mais ou menos) históricas, que produzem formas diversas de consciência histórica” (Schmidt e Garcia. 2007, p. 28).

A História em todo esse processo de ensino, é uma construção humana, e, as verdades históricas, que são os produtos desta elaboração, refletem aspectos vivenciados no presente, pelos sujeitos responsáveis por sua composição, refletindo na forma em que a consciência histórica dos indivíduos está estruturada. O passado passa a ser reconstituído a partir da sua aplicabilidade para a vida prática e necessidades de orientação temporal, servindo de base para o desenvolvimento de pensamento histórico daqueles que estão envolvidos nessa reconstituição.

Na educação histórica, o trabalho do professor não consiste em ensinar conteúdos como meros conhecimentos do passado, mas sim, favorecer meios para que os discentes desenvolvam competências para pensar historicamente (operações mentais do pensamento histórico), a partir de uma investigação histórica, que os façam encontrar no passado significação para o presente. Daí a necessidade de buscar questões de fragilidades sociais, culturais e identitárias, que remetem a acontecimentos tensos e difíceis ocorridos no passado, que devem ser utilizados para análise e problematização em sala de aula. Primeiro, a partir de um levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos discentes, visando estabelecer uma relação entre o indivíduo e o que será estudado, seguido por um trabalho de investigação de fontes, planejado a partir das competências do pensamento histórico que se pretende atingir, direcionando os estudantes a uma aquisição de conhecimento que faça sentido para suas vidas. Conhecimento esse, que deve ser avaliado a partir de uma metacognição, para que o docente, como investigador social, e os próprios discentes, identifiquem que certas competências do pensamento histórico foram desenvolvidas e que tipo de consciência histórica foi formada.

No dizer de Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”, assim, se temos nas paisagens ao nosso redor uma infinidade de imagens que nos reservam múltiplas possibilidades de leitura, sendo capazes de nos informar e aguçar a criatividade e criticidade, podemos fazer uso dos vestígios deixados pelo passado para reafirmar nossa identidade e compreender nosso cotidiano. Para tanto, é necessário saber problematizar as fontes a partir de intervenções cognitivas, fazendo com que os discentes sejam capazes de realizar interpretações oportunas das evidências identificadas em cada uma delas.

Uma fonte histórica, seja ela enquadrada numa tela, impressa em papel fotográfico, sedimentada a partir de um monumento, registrada na memória ou na forma escrita, é muito mais do que “apenas uma singela herança do passado”, algo produzido para mera contemplação ou uma representação inocente da realidade. Elas não são simples legados, “enquanto registros, [são] fontes do conhecimento histórico” (Moreira, 2018, p. 09), seu “caráter de inesgotabilidade [...] se assemelha aos das minas de água, posto que sempre que se retorna a elas é possível descobrir algo novo” (Saviane, 2016 apud Moreira, 2018, p. 09). Representam documentos que, quando se encontram nas mãos de um historiador, são entendidas como instrumentos de informação e meios de produção do conhecimento, pois, mesmo de maneira indireta ou oculta, podem dizer muito sobre um tempo, um lugar, um indivíduo ou uma ação. Como sabemos, os vestígios de um passado, seja ele mais recente ou remoto, são caracterizados como fontes históricas, se fazendo necessário dentro do ofício de historiador e também de professores de História que almejam desenvolver em seus discentes o pensamento histórico, seu estudo e análise de forma criteriosa.

A partir desta compreensão, discutiremos a importância do estudo de fontes históricas em sala de aula, principalmente as imagéticas, seguindo a concepção teórica e os preceitos da Educação Histórica que destaca a necessidade de se trabalhar o método de análise dos documentos históricos como ferramenta metodológica.

Em sua obra *História & Imagens*, Eduardo França Paiva (2002, p. 12), nos chama à reflexão, insistindo que

Um bom professor de História tem que ser também um bom historiador. Isso não significa que ele tenha que trocar a sala de aula pelo arquivo. Não é isso. [...] o professor de História de todos os níveis de ensino tem que saber lidar criticamente (efetivamente, e não no discurso viciado e vazio que apenas evoca a necessidade, sempre do desenvolvimento de um olhar crítico, como se isso fosse por si a própria crítica) com as fontes, sejam elas as mais distintas.

Atualmente, o universo das fontes históricas é sobremaneira diverso e plural. Em plena era digital, acessar esses vestígios do passado é algo que está disponível a um número crescente de usuários, transformando-se em uma ação cada vez mais democrática, bastando, para tanto, apenas um dispositivo móvel com acesso à internet. Essas representações podem ser facilmente reproduzidas como reflexo de uma realidade observada ou podem ser criadas maliciosamente a partir da intencionalidade de seu produtor para determinado fim.

Partindo desta premissa fizemos uso dos preceitos da aprendizagem histórica, baseada na cognição histórica situada, para justificar a importância da utilização do método de

investigação histórica, objetivando exemplificar de que forma a metodologia da Aula-Oficina e da Aula Histórica fazem uso da análise e interpretação de fontes visando desenvolver o pensamento histórico dos estudantes, a partir da construção de narrativas individuais ou coletivas que poderá conduzi-los para o desenvolvimento da consciência histórica. De acordo com Andrade (2020, p. 49),

Ao tentar compreender as ações e as práticas sociais imersas nos vestígios usados nas Aulas-oficinas, os alunos devem ser motivados a enxergar o passado sem juízos de valores e aceitando que os sujeitos em investigação têm crenças e valores por vezes diferentes, mas não inferiores [...]. Justamente para que se tenha uma aprendizagem conceitual, consoante à natureza da história, e não uma aprendizagem a nível de estereótipos sob o estudo do contexto histórico em aplicabilidade desse conceito. [...] Nesse intuito, retorna-se à questão do uso das fontes nas Aulas-oficinas [...] [pois] Em vez de uma simples agregação de conhecimento factual do passado, os alunos desenvolvem compreensões mais poderosas da natureza da disciplina as quais dão legitimidade à afirmação de que o que eles adquirem é conhecimento.

Temos assim, a defesa de atividades didáticas que oportunizem a construção de narrativas históricas pelos estudantes, evitando práticas que os direcionem apenas a absorver narrativas prontas e sedimentadas. Nesta senda, Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 43) afirmam que,

A narrativa histórica, pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicadas didaticamente e constituída como uma construção de sentido sobre a experiência do tempo.

Esta visão é formulada a partir do pensamento de Rüsen (2001, p. 155), que conceitua narrativa histórica, como

a forma de apresentação do conhecimento histórico. E a forma de se comunicar historicamente entre os sujeitos. O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica. Esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Para a narrativa histórica é decisivo que a constituição de sentido se vincule a experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”.

Outra gama de fontes que podemos ter acesso facilmente, a um certo tempo, estão nos livros didáticos de História e paradidáticos, distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação e Cultura para as escolas públicas em todo o Brasil. Esse recurso didático está recheado de imagens que, quando ignoradas ou mal trabalhadas pelos docentes, estão apenas

servindo de mera ilustração, dando aos alunos a falsa impressão de que estão ali para encurtar os textos extensos.

O fato é que, tanto hoje quanto no passado, a grande questão que deve nos tocar ao observar uma fonte, seguindo o método de investigação histórica, não é apenas a veracidade da informação retratada, haja vista que “as representações, não têm signos absolutos, definitivos, fixos, nem imutáveis” (Paiva, 2002, p. 25-6). É sabido que toda fonte é uma criação humana, e sua análise deve ser realizada considerando essa premissa. Portanto, a análise de sua produção precisa ser investigada considerando a época, o espaço, as características dos objetos/indivíduos retratados e, principalmente, a procedência de seus produtores, objetivando-se chegar a uma contextualização do que se intencionou representar, visto que, como nos afirma Paiva (2002, p. 33), “as leituras, assim como as versões históricas são filhas do seu tempo” Dessa maneira,

Ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que muitas vezes, não existiam ou eram muito diferentes no tempo de produção do objeto, e entre seu ou seus produtores (Paiva, 2002, p. 31).

Uma análise rigorosa e questionadora das fontes históricas é sumariamente importante para entender plenamente as condições que moldaram os eventos e as experiências retratadas. Esses registros históricos não devem ser aceitos passivamente como representações objetivas e neutras do passado, “é preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas” (Paiva, 2002, p. 17). Moreira (2018, p. 09), ao trabalhar com alunos do sexto ano, em sua pesquisa de mestrado, exemplifica alguns dos questionamentos que devem ser feitos pelo professor ao fazer uso das fontes históricas, sendo eles:

como as/os estudantes [...] utilizam fontes históricas para produzirem suas argumentações? Quais tipos de fontes elegem como mais digna de crédito? Percebem-nas como prova, como pista? Retiram delas evidências? De que tipo essas evidências são? Interpretam ou reproduzem as informações ali presentes? Que tipo de questões colocam às fontes e que problematizações produzem a partir delas?

Além dessas questões, é preciso ter em mente também a forma como os estudantes aprendem para que sejam perspectivadas maneiras mais assertivas de se ensinar. Nesta vertente, é necessário considerar que esses registros (escritos, imagéticos, de memória) são produtos de um contexto específico e refletem os interesses e as perspectivas dos seus produtores e/ou financiadores. É essencial indagar profundamente essas fontes, desenterrar os vieses e procurar as vozes silenciadas para compreender o que está por trás de cada uma delas. Afinal, para entender verdadeiramente a complexidade da história, os historiadores devem ir além das

narrativas oficiais e procurar evidências que revelem as dinâmicas sociais, econômicas e políticas subjacentes. Por isso, a exploração analítica das fontes históricas deve ser realizada sempre por um observador atento às lacunas, omissões e possíveis distorções presentes nessas fontes. Haja vista, que “as fontes históricas não são janelas escancaradas, como querem os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como querem os céticos. No máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (Ginzburg, 2002, p. 44 apud Moreira, 2018, p. 32).

Sob essa perspectiva, o compromisso de quem observa uma fonte está em questioná-la de forma crítica, avaliando/questionando sua autenticidade, origem e propósito, para construir uma compreensão mais completa e matizada de uma dada realidade historiográfica.

Ao longo do tempo, esses registros passaram por uma série de mudanças. Temos assim, desde as produções de imagens de plantas ilustradas a mão livre pelos antigos botânicos gregos – que buscavam pela representação fiel do que era encontrado na natureza –, até a pluralidade de cópias das fotografias e das criações da Inteligência Artificial solicitadas por pessoas comuns que, muitas vezes, se desnudam de qualquer interesse de retratar algo real em suas produções. Apesar de os produtos dessas criações não comungarem um objetivo comum e de a sua quantidade crescente provocar uma “saturação da nossa experiência de mundo” (Burke, 2017, p. 34), a comunicação expressada deve se concentrar na capacidade do observador em contextualizar aquilo que observa, sendo capaz de fazer uma leitura cultural problematizadora do que está sendo apresentado.

A leitura de uma fonte, deve ser precedida da investigação sobre seu produtor, seus diferentes objetivos e o contexto de produção. Pois, todas registram um tipo de informação, um ponto de vista, uma convenção e está longe de ser uma “representação meramente inocente”, isenta de valores e crédulos e passíveis apenas de propagandear, a partir da intenção do produtor, visões estereotipadas do “outro”, a quem se pretende influenciar. Não esquecendo também, que a leitura e interpretação de uma fonte carregará consigo todas as impressões e vivências daquele que a realiza. Nesse sentido, é necessária uma crítica ao “olho inocente”, defendida por Burke (2017) em sua obra *Testemunha Ocular - O uso de uma fonte histórica para a construção de evidências históricas*, para captar o seu testemunho ocular espaço-temporal, é capaz de expressar, muito mais do que apenas um olhar minucioso consegue visualizar, nesta perspectiva, concordamos com Paiva, mesmo se referindo a apenas um tipo específico de fonte histórica (2002, p. 17) ao afirmar que:

A iconografia é certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. [...] tem que ser explorada com muito

cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, por estarem retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora os historiadores e os professores de história não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas.

É evidente que a fala de Paiva contempla todas as fontes de forma geral, e, o seu uso crítico, como metodologia na Educação Histórica é um recurso didático que aproxima o discente do ofício do historiador e do desenvolvimento do seu pensamento histórico. Assim, cabe ao professor a adequação desses recursos às condições etárias, materiais e culturais, de acordo com as competências e habilidades que se deseja alcançar, aproveitando a potencialidade desses registros para que o discente compreenda o tempo presente e a sua própria vida cotidiana.

É preciso, em sala de aula, utilizar as fontes históricas em atividades que oportunizem a problematização, contextualização, relativização e desconstrução para, assim, proporcionar a revisão, reinterpretação e reconstrução pelo alunado, do fato histórico abordado. Assim,

O uso das fontes históricas na escola aparece [...] como uma aproximação do ofício das historiadoras e historiadores à realidade das/dos estudantes no sentido de reafirmar a História como uma ciência verdadeiramente humana que se reconstrói a cada dia, a cada nova pesquisa. Pode levantar discussões acerca da própria historicidade das questões problemáticas para a História que surgem como fundamentais, porém variando em determinados contextos. Ainda há que se ressaltar o protagonismo das/dos estudantes que ao se depararem com as fontes, descrevendo-as, analisando-as, comparando-as e conectando-as à realidade atual, acabam por se assumirem enquanto produtores de conhecimento e não mais apenas receptores e reprodutores (Moreira, 2018, p. 36).

De acordo com o pensamento de Moreira (2018, p. 37), o contato com as fontes nos conduz e “nos inspira a trazer para dentro da sala de aula as vozes do passado de sofrimentos e lutas [...]”, na tentativa de aproximar passado e presente com o intermédio de vestígios históricos, sendo válido salientar que essa não é uma tarefa fácil. Para tanto, recorremos a Paiva, quando ele argumenta que o início dos trabalhos e das reflexões sobre os “registros históricos, iconográficos ou não” devem ser pautados em perguntas simples mais estritamente necessárias para se iniciar um diálogo com o passado, seguidas por outros procedimentos investigatórios, na intenção de se blindar das “armadilhas”, evidenciando que esses registros “não são realidade histórica em si”, são apenas “simulacro da realidade”:

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos [...]. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios,

as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis [...]. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis [...] identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunho que subsidiam a nossa versão do passado e do presente (Paiva, 2002, p. 18-9).

O resultado desse processo de investigação histórica nos conduzirá a uma espécie de construção subjetiva – verdade histórica, resultante das indagações que nos aproxima do passado com o olhar do presente – conhecimento histórico, uma compreensão singular de um momento histórico que possibilitará ao observador um *status* de protagonismo na construção do seu conhecimento.

O fato é que todo esse processo de análise das representações jamais deve se findar, pois é reflexo da forma como o presente e cada indivíduo com seus valores, crenças e ideologia se apropria e ressignifica os vestígios do passado, constituindo categorias históricas de permanências e rupturas.

Burke, em sua obra *Testemunha Ocular: História e imagem* (2004), defende o uso da imagem como evidência histórica, pois ressalta o crescente número de historiadores que vêm se tornando adeptos desse recurso, elenca os novos campos da história que se relacionam intimamente com essa prática e alerta para suas dificuldades, nos advertindo contra possíveis incoerências e anacronismos presentes em muitas análises. Nesta defesa temos o seguinte argumento:

Imagens nos permite “imaginar” o passado de forma mais vívida. [...] nossa posição face a face com uma imagem, nos coloca “face a face com a história”. O uso de imagens em diferentes períodos, com objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informação ou oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem o melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (Burke, 2002, p. 17).

Temos assim, uma defesa do método de investigação histórica, que eleva a análise das fontes históricas imagéticas, documentais ou de memória como principal instrumento para a construção do conhecimento histórico e, por consequência, para o desenvolvimento do pensamento histórico e para uma consciência histórica crítico-genética (Rüsen, 2012). *Em se tratando da Educação Histórica, temos um outro objetivo para o uso de fontes em sala de aula – construção de sentido do que se aprende sobre o passado, para mobilizamos o passado, conectando-o com o presente.*

Esse método de investigação histórica com o uso de fontes aplicadas na sala de aula pelo professor de história poderá fomentar o protagonismo dos discentes no processo de

reescrita da história que, no âmbito da ciência histórica, deve ocorrer de tempos em tempos, a partir do aparecimento de novas versões sobre um determinado fato histórico ou da descoberta de novas fontes e evidências. Não que o passado se altere, mas o presente está em permanente alteração, e sendo a história uma ciência do presente feita para ressignificar o cotidiano dos indivíduos no presente, faz-se necessárias constantes atualizações. “Se [...] o passado é uma tela, sobre o qual o presente projeta a sua visão do passado, a história é não apenas funcional, mas necessariamente variável” (Schaff, 1995, p. 270). Pensando assim, temos a seletividade da construção histórica que esse autor expressa ao indagar:

Se as atitudes e opiniões dos historiadores são função das condições e das necessidades das condições atuais da vida social, uma mudança nessas condições e nessas necessidades é inevitavelmente seguida de uma mudança nas atitudes e opiniões dos historiadores, e, portanto, nas produções das suas atividades científicas – na ciência da história (Schaff, 1995, p. 270).

Quando o professor de História explicita a relação existente entre a história e a verdade na prática, com a utilização do método histórico, os alunos vão incorporando o sentido e o significado do estudo da História para suas vivências. Essa é a grande contribuição que o uso das fontes pode proporcionar para o ambiente da sala de aula. No fim das contas,

o uso das fontes é uma forma de visitar o passado a partir de cada presente. Procuramos respostas para os problemas do presente em cada momento que visitamos os rastros deixados no tempo. Esses rastros nos conectam com outros tempos e nos ajudam a perceber as mudanças e permanências (Souza, 2016, p. 61).

Entendemos, portanto, que recorrer ao método histórico em sala de aula contribui para uma formação mais crítica e uma aprendizagem carregada de sentidos e significados.

2.1 Aprendizagem histórica: o sentido para a aula de história

*Meu amigo [...], o que se chama o espírito dos tempos
não é no fundo senão o próprio espírito dos autores,
em que os tempos se reflectem.
Goethe, Fausto, 2006*

O professor de história lida frequentemente com o questionamento: Por que estudar História? Questionamento feito por seus alunos que não conseguem identificar na história um sentido para o presente. Mas que também deve ser realizado por ele próprio devido ao dinamismo e complexidade da ciência histórica que, a cada tempo, precisa ser repensada e questionada.

Em épocas mais remotas a História serviu de fundamento para legitimar um passado

que explicasse a formação de um Estado-Nação, forjando a todo custo a construção de “*uma identidade nacional*”. Mas hoje, o reconhecimento das “*múltiplas identidades*”, a urgência da formação de uma cidadania crítica e atuante, que reconheça o seu papel para o fortalecimento da democracia e da defesa dos direitos humanos e, sobretudo que negue e atue contra os modelos estereotipados de sociedades e governos, imprime ao professor de História a necessidade de ressignificar conceitos teóricos ultrapassados e reinventar seus métodos para atender as demandas da historiografia do presente.

Se considerarmos os estudos de Rüsen, nos quais os princípios da Educação Histórica se fundamentam, o ensino de história deve pautar sua metodologia dentro de uma didática própria, metodologia essa, desenvolvida para garantir que os discentes envolvidos no processo de aprendizagem histórica se sintam sujeitos históricos, capazes de investigar o passado como parte de um percurso histórico, que os constitui como indivíduos, aptos a projetarem as suas ações para o futuro. Nessa perspectiva, concordamos com a fala que segue:

A investigação no domínio da educação histórica pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais aprofundada da vida humana. [...] (sendo) possível a construção de ideias históricas (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 11).

Desta forma, temos uma tarefa básica para a cognição histórica: a orientação temporal, e uma função política para o seu estudo: a compreensão do mundo.

A didática da história, inaugurada particularmente na Alemanha, nos fins do século XX, é uma perspectiva teórica e metodológica que pensa fortemente na aprendizagem histórica, na medida em que intercambia a história acadêmica, o aprendizado histórico e a educação escolar, tomando por base a cultura e a vida prática. Ela precisa ser entendida como uma experiência elementar, considerando a sua dimensão “genérica, social, em que, pensar o tempo vivido se faz no dia-a-dia (sic)” (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 8) e o ambiente escolar não pode se isentar desta premissa, respeitando, é claro, todo o rigor da competência teórica e metodológica para a construção de uma narrativa sobre fatos do passado. Produção historiográfica usual, na qual se pode analisar, materialmente, a consciência histórica dos indivíduos, por meio das manifestações narrativistas do aprendizado histórico.

Destarte, há que se questionar sobre a necessidade, os interesses e os propósitos da educação histórica para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Ou seja, qual o sentido e o significado do estudo de fatos do passado para a vida dos jovens? Esse é o questionamento que deve estar presente na mente dos docentes e que os conduzirá em direção a uma educação

histórica que preze pela aprendizagem histórica. Como o passado pode ser “experenciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 39) é uma das questões básicas que deve nortear o professor em todo o processo de ensino de história, concepção estruturada na didática da história, chamada por Rüsen, de ciência do aprendizado histórico. Ciência essa, que engloba “conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 40).

Apesar de estarmos conscientes que ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática consistente e empiricamente controlável do aprendizado histórico e que ainda são incipientes as observações e investigações empíricas sobre a temática, há que se considerar as férteis contribuições destes estudos na medida em que conceitua e caracteriza (formas, níveis e objetivos) o aprendizado histórico, atribuindo-lhes competências e habilidades que utilizam do discurso – narrativa histórica – para se construir a identidade histórica dos sujeitos. Quando se tem a aprendizagem histórica como meta do ensino de história entenderemos que a história deve

deixar de ser aprendida como [...] mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, [...] (surgindo) diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida humana (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 44).

Como finalidade do ensino de história, é preciso compreender a aprendizagem histórica como algo abstrato que vai além do campo da cognição (processo cognitivo), se estabelecendo como atos mentais que determinam ações do campo da vida prática – “processos de pensamento e de formação estruturadores da consciência” (Schörken, 1972, p. 84).

Segundo as determinações teóricas defendidas por Rüsen, em Schmidt; Barca; Martins (2011), o aprendizado histórico pode ser percebido a partir de quatro formas tipológicas:

- a) A forma de aprendizado da construção tradicional, onde o apego às tradições influencia o sentido da experiência temporal, na medida em que aceita/reconstrói as orientações estabilizadoras da vida prática;
- b) A forma de aprendizado da construção exemplar, onde o respeito às regras é fator determinante para influenciar o sentido da experiência temporal, as generalizações são fatores determinantes para conduzir as ações;
- c) A forma de aprendizado da construção crítica, onde o modelo histórico formado é tendencialmente negado, anulado, tendo o sentido da experiência temporal influenciado pela contestação;

- d) A forma de aprendizado da construção genética, onde o sentido da experiência temporal vai se constituindo a partir da produtiva aquisição das experiências históricas. A identidade do sujeito se encontra em formação, tendo a sua orientação temporal na vida prática como reflexo da relação das experiências do passado com as expectativas do futuro.

Essas formas tipológicas, por consequência, influenciarão o nível de aprendizado histórico dos indivíduos. Deste modo, ao realizarmos uma interpretação teórica das narrativas produzidas pelos alunos, poderemos analisar as formas em que se expressam o seu aprendizado histórico, podendo analisar se estão de acordo com a tipologia proposta por este autor. Assim, é possível enxergar claramente o “processo metódico de produção do conhecimento histórico” (Schmidt, 2020, p. 132) – um misto de conhecimentos teóricos, relacionados com a vida prática que se constitui a partir das competências de interpretação de fontes, de compreensão textualizada e da comunicação (narrativa). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica, se efetivará mediante a construção do sentido histórico do passado a partir de três elementos: o *conteúdo*, enquanto algo empírico – capacidade de aprender olhar o passado com algo diferente do presente, que favorecerá a competência para a experiência; a *forma* que, oriunda de um processo mental, se concretizará enquanto competência de interpretação; e a *função* que, ao se efetivar enquanto competência para a orientação, contribuirá para que os indivíduos encontrem sentido e dêem significado a mudança temporal.

O fato é que, consciente ou inconscientemente, ninguém escapa do passado e essa é uma das grandes motivações para se aprender história. As relações que as pessoas estabelecem com o tempo, devem ser utilizadas como fundamento para o sentido e significado da aprendizagem histórica.

Assim, temos no ensino de história fundamentado em métodos propostos pela Educação Histórica a possibilidade de “aduzir novos elementos à forma como os alunos assumem a compreensão da história” (Barca, 2001, p. 13), devido a orientação para a utilização da investigação do passado, a partir de fontes históricas, para se efetivar uma cognição histórica com sentido para o presente e que tenha significado para o sujeito.

Os estudos desenvolvidos desde a década de 70 do século XX na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e atualmente no Brasil, apontam para a necessidade de se compreender de que forma a cognição histórica se processa em crianças e adultos, analisando como que os “sujeitos manifestam (suas ideias) em e acerca da História” (Barca, 2001, p. 13). E, diferentemente das conclusões de Piaget, que defende um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, temos a cognição histórica se

manifestando a partir de tarefas concretas e com uma progressão irregular. Ciente desse pressuposto, o professor precisa adotar posturas mais operativas, inserindo em sua metodologia a sondagem dos conhecimentos prévios de seus alunos e valorização da sua capacidade de ler (analisar) os vestígios do passado, para construir a sua narrativa no presente.

As crianças têm já um conjunto de ideias relacionados com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, as *mídias*, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção dessas ideias - que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada - que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (Barca, 2001, p. 15).

Haja vista, temos na Aula-Oficina (Barca, 2001) e na Aula Histórica (Schmidt, 2020), a defesa pelo uso de fontes históricas como ferramenta metodológica para garantir uma relação do sujeito do presente com o fato do passado. Relação que deve ser construída a partir de critérios epistemológicos e vista como um “investimento [...] afetivo e intelectual no processo de aprendizagem” (Bittencourt, 2008, p. 328) e, conseqüentemente, da construção do conhecimento histórico.

Para Barca (2001, p. 15), é preciso “dar ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem” e, para que isso efetivamente ocorra, é necessário que os professores compreendam as ideias sobre a provisoriidade e objetividade da explicação histórica, que ao ser científica, “se aproxima da verdade” ao fazer uso de evidências do passado, podendo ser refutada por uma contra evidência. O que não diminui o seu valor histórico. Na Aula Oficina, “os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar nota, (como se fossem verdades inquestionáveis); participam ativamente na resolução de problemas” (Barca, 2001, p. 20).

Ao considerar essa característica do conhecimento histórico, enfatizamos a importância do trabalho com fontes históricas na sala de aula, como um dos princípios da aprendizagem histórica. O saber histórico é o resultado da análise das fontes vindas do passado, acrescidas de uma crítica subjetiva do historiador. Não que o professor de história deva almejar transformar seus alunos em miniaturas de historiadores, e sim por constatar que, a principal matéria-prima do fazer historiográfico consiste no trabalho com fontes.

Dessa forma, cabe estrategicamente, para fugir de uma aula-conferência ou aula-colóquio, projetar uma aula que preze por considerar as ideias prévias do alunado; que proponha questões problematizadoras, desafiando-os cognitivamente; que instrumentalize atividades concretas de interpretação de fontes, aspecto questionado pela historiografia do ensino de

história desde a década de 1970, mas ainda sem uma prática efetiva na maior parte das escolas brasileiras; que integre tarefas diversificadas, onde os alunos produzam cooperativamente; e que avalie qualitativamente a aprendizagem de forma progressiva.

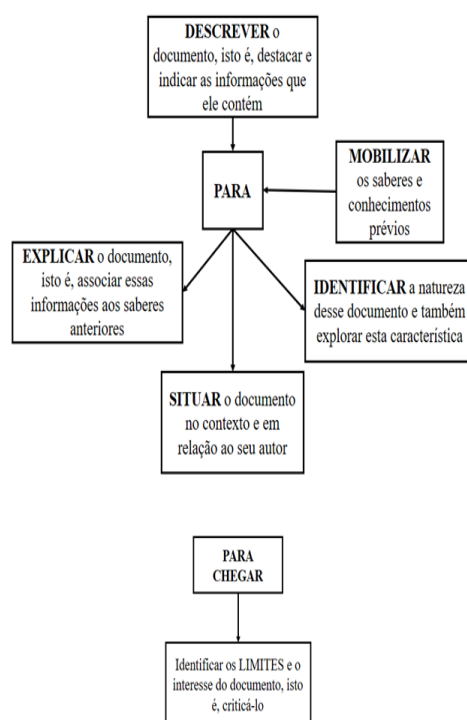
Considerando que um documento é uma fonte histórica, seu uso em sala de aula deve ser planejado, transformando-o em um material didático adequado à temática a ser trabalhada, a faixa etária dos alunos e o tempo pedagógico disponível, favorecendo assim, uma exploração prazerosa, inteligível e significativa. Segundo Bittencourt (2008, p. 331):

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

Muito além do que as formas convencionais de utilização de documentos históricos, com os citados acima por Bittencourt, o método de investigação histórica, proposto pela Educação Histórica e instrumentalizado na Aula Oficina e na Aula Histórica dá a análise da fonte histórica em sala de aula o status de recurso pedagógico associado a questões historiográficas que, a partir de uma análise criteriosa, respeitando as necessidades específicas do ensino, possibilite a compreensão do documento como sujeito de uma ação e também com objeto espaço-temporal.

Algumas das perguntas que devem ser feitas aos documentos para entender sua existência, seu significado como objeto e como sujeito, possibilitando ao aluno investigador a construção de respostas que contribuam para o desenvolvimento do seu pensamento histórico, são: O que é? Quem o produziu? Em quais circunstâncias? Com que finalidade? Qual o seu sentido? Por que existe? O que significa? Como foi feito? Para que ou para quem foi feito? Por quem fala? Que tipo de História narra? Quais ações e pensamentos expressam? Por que permanece no presente? Que tipo de poder defende? (Bittencourt, 2008). Para tal ação, cabe considerar o seguinte esquema, proposto por Bittencourt (2008, p. 334):

Figura 03: Esquema explicativo sobre como analisar e comentar um documento histórico



Fonte: Bittencourt, 2008, p. 334.

No modelo de Aula Histórica, proposto por Schmidt (2020), também temos a ênfase no uso das fontes históricas, mas seu trabalho propõe algo além do que foi esquematizado por Bittencourt (2008). Na Educação Histórica, as fontes são como um recurso instrumentalizador do processo de construção do conhecimento histórico. A sua identificação, análise e interpretação pelo aluno, considerado agente do seu desenvolvimento e orientado pelo professor investigador, conduzirá todo o processo de ensino. Segundo Schmidt, o planejamento de uma aula que segue os preceitos da Educação Histórica deve contemplar os “novos princípios de aprendizagem formadores do pensamento histórico” (Schmidt, 2020, p. 127), a saber: *significância*, *experiência* e *explicação*. Foi considerando esses princípios e almejando a “formação do pensamento histórico e o desenvolvimento da competência de atribuição de sentido”, que Schmidt (2020, p. 134) estruturou sua proposta de “Aula Histórica”.

Se inspirando na Aula Oficina e se fundamentando na cognição histórica situada, base da orientação da corrente da Educação Histórica, Maria Auxiliadora Schmidt, na obra “*A Didática Reconstrutivista da História*”, esquematiza um modelo de metodologia próprio para um ensino de História que tem como objetivo a aprendizagem histórica, intitulado “Aula Histórica”.

Nesta perspectiva, seguindo os preceitos de Barca, Schmidt (2020, p. 127) enfatiza que:

O professor exerce a função de investigador social dos conceitos prévios dos alunos, para desenvolver um processo de intervenção pedagógica, cujo

objetivo principal é trabalhar as três principais competências em História: 1. Interpretação de fontes: [...]. 2. Compreensão contextualizada: entender ou procurar entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, e em diferentes espaços, relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente, a projeção do futuro, [...]. 3. Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das existências humanas ao longo do tempo [...].

Essa metodologia visa possibilitar que o aluno entenda o significado do conhecimento histórico para seu cotidiano, adquira experiência que contribua para elevar seu senso comum a um patamar mais complexo de conhecimento histórico e que seja capaz de construir suas próprias explicações sobre seu presente, de modo a contribuir com o desenvolvimento do seu pensamento histórico (Borries, 2016) e com a formação de uma consciência histórica crítico-genética (Schmidt e Martins, 2016).

Na Aula Histórica, abordagem teórico-metodológica que relaciona a cultura histórica a cultura escolar, o trabalho com fontes históricas é algo fundamental para o “processo constitutivo da produção do conhecimento histórico” (Schmidt, 2020, p. 132), pois a construção de sentido sobre o passado é um produto da análise de documentos e da capacidade de elaborar narrativas – processo metódico vinculado à historiografia. Assim temos:

- 1º A investigação e categorização das carências de orientação temporal e interesses;
- 2º A seleção de conceitos substantivos e de segunda ordem a ser trabalhados a partir das carências e interesses;
- 3º A elaboração de uma metodologia que visa interpretar, contextualizar e problematizar fontes históricas a partir de questões da vida prática;
- 4º A orientação de construção de narrativas em diferentes linguagens que atribua sentido ao passado e que expresse a consciência histórica adquirida; e,
- 5º A sistematização de uma avaliação contínua que prime pela valorização da perspectiva da metacognição, sendo imprescindível que os discentes tomem consciência dos seus processos cognitivos.

O ponto de partida desta metodologia seria a investigação e categorização das carências de orientação temporal na vida prática dos discentes e de seus interesses a partir de um novo conteúdo apresentado pelo docente (perguntas que relacionem o conteúdo à prática social); a partir dessas carências e interesses “o professor seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados” (Schmidt, 2020, p. 134). Por conseguinte, considerando os procedimentos de produção do conhecimento histórico, é organizado pelo professor uma metodologia de trabalho (processo de intervenção pedagógica) que busca apresentar fontes

históricas aos alunos que deverão problematizá-las e interpelá-las. A meta deste procedimento é conduzir os discentes a produzirem narrativas históricas em diferentes linguagens, que expressem suas consciências históricas.

Adotando um processo de avaliação contínuo e sistematizado, na perspectiva da metacognição, o professor avalia e procura possibilitar que os seus alunos também percebam o desenvolvimento dos seus processos cognitivos. Assim, o ponto de chegada será a atribuição de significância e sentido do que foi estudado em relação à vida prática.

Na matriz da Didática Recontrutivista da História, o levantamento das carências e interesses dos alunos, a interpretação de diferentes tipos de fontes (leitura, cruzamento, seleção e confirmação ou refutação de hipóteses) e a contextualização das informações compreendidas (entender situações humanas, relacionar os sentidos do passado e levantar novas hipóteses) possibilita a comunicação do que foi compreendido (saber histórico construído) em diferentes linguagens, “fazendo o passado emergir significativamente do presente” (Schmidt, 2020, p. 139).

Ao seguir esses passos, propiciamos que os estudantes ampliem sua noção de percepção, exercitem a interpretação, sejam capazes de problematizar e aperfeiçoar sua orientação espaço-temporal. O presente (prática social) é o ponto de partida e chegada de todo o processo, os conteúdos, principalmente aqueles relacionados a temas sensíveis, foram utilizados como recurso para fazer o passado emergir significativamente do presente a partir da sua reconstrução subjetiva.

Escolher falar sobre democracia como conceito substantivo, diz muito sobre o sentido e o significado do estudo da História, que nos direciona a abordar uma necessidade urgente da nossa realidade presente. Considerando a chegada ao poder de governos autoritários e a disseminação de crescentes discursos da extrema direita no Brasil e no mundo, utilizar o espaço da aula de História invocando essa temática a partir da Era Vargas, cria possibilidades de os jovens pensarem sobre o significado da democracia, na tentativa de envolvê-los na identificação de suas características, intencionando promover sua defesa. Nossa proposta foi utilizar a metodologia da aula histórica, para desenvolver um pensamento histórico que faça conexões entre as ações antidemocráticas do governo Vargas e a fragilidade democrática vivida no presente e intensificada, segundo acreditamos, em parte por consequência do desconhecimento da sociedade, em especial dos jovens sobre a temática.

No artigo “*Redemocratização em curso: o que pensam os jovens sobre o conceito substantivo democracia*”, Carvalho (2023), traça um panorama geral acerca da situação da democracia no presente, seus diversos significados na teoria e na prática e a visão que os jovens

têm sobre o tema. Suas conclusões alertam para a necessidade de manter esse tema em pauta, sob o risco de que a ignorância sobre ele nos direcione para um estado de catástrofe social. A sua pesquisa aponta para

O fato de os participantes não atribuírem importância aos partidos políticos, assim como à câmara dos deputados e ao senado, reflete a desconfiança nas instituições e a ineficácia dos partidos enquanto mediadores e representantes dos interesses e das demandas da coletividade (Carvalho, 2023, p. 64).

Carvalho (2023) defende que a existência e a manutenção da democracia são imprescindíveis e só é possível a partir das ações dos cidadãos ao reconhecerem a importância das instituições públicas, o que segundo a autora está sendo afetada pela desconfiança e insatisfação da população que associa o termo apenas a aspectos procedimentais como eleição/voto. Essa pesquisa nos alerta para

a identificação da perda de credibilidade de alguns elementos fundamentais para o funcionamento da democracia [e] permite pensar ações miradas sobre o que trabalhar em âmbito escolar. [Pois,] Em momentos de desdemocratização como esse, um ensino de história comprometido com o desenvolvimento de uma cultura política democrática nunca foi tão essencial (Carvalho, 2023, p. 72).

Nesta perspectiva, unimos os preceitos teóricos e metodológicos da aula histórica que se fundamenta na Educação Histórica, à necessidade de se trabalhar como um conceito substantivo urgente a partir de competências que contribuam para o desenvolvimento do pensamento históricos dos jovens envolvidos na pesquisa, como também, do seu envolvimento com questões referentes ao seu papel social enquanto cidadãos.

2.2 Fontes e evidência histórica na sala de aula: atribuição de sentido ao conhecimento histórico

O que é o pensamento histórico? Qual sua importância e relação com o cotidiano dos indivíduos? Como, na aula de história, podemos proporcionar seu desenvolvimento? Que metodologia utilizar para dar sentido ao conhecimento, proporcionando que ele seja o resultado de uma construção e não mera apropriação ou transposição didática? Diante de tais questões, o que temos na prática é que a

ausência de consideração do científico relacionado com o social faz com que a História [...] sejam vistas pelos alunos como disciplinas de memorização, mais ou menos interessantes, e que não admitem atividades discursivas, de indagação ou de resolução de problemas. Para que as Ciências Sociais sejam

disciplinas formativas e introduzam os alunos em um plano de aprendizagem que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que elas têm, bem como que a configuração de sua visão da realidade pode estar baseada em aproximações científicas do seu entorno social, político e cultural, é imprescindível que a educação ofereça uma didática [...] que considere a natureza desse tipo de conhecimento (Prats, 2006, p. 193).

Para dar forma a um conhecimento histórico construído com base na racionalidade da análise social, Prats defende uma didática própria que se concretiza na efetivação do método histórico que, por sua vez, prioriza o desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, em especial, o de evidência histórica, pelos discentes. Assim, temos na construção/desenvolvimento do pensamento histórico, um importante elemento da educação histórica e de um ensino que se baseia na cognição histórica situada, abordada por teóricos como Ashby (2003), Prats (2006), Caimi (2008, 2012, 2019), Bittencourt (2008), Barca (2001, 2004, 2012), Lee (2006), Rüsen (2012), Schmidt (2004, 2009, 2011, 2019) e Aguiar (2022), estudiosos capazes de nos conduzir em análises elementares, que traçam a relação entre as categorias constitutivas das competências históricas e o sentido e significado do conhecimento histórico para os estudantes.

Ao elencar e reunir dez categorias constitutivas das competências do pensamento histórico, Schmidt e Sobanski (2020, p. 29-30) buscaram exemplificar didaticamente como o conhecimento histórico deve ser considerado ao se planejar uma aula de História, para que “a relação com o conhecimento [seja] mediadora da relação com o mundo, com a realidade e com a vida prática”. Assim, a de se considerar, que é “por meio do conhecimento [que] os seres humanos estabelecem vínculos com o real mediados pelos elementos simbólicos, pelas linguagens” (Schmidt; Sobanski, 2020, p. 10), com o objetivo de possibilitar, no caso da ciência histórica, a constituição de experiência do tempo.

As competências do pensamento histórico analisadas nesta pesquisa, foram: argumentação, empatia, orientação e, em especial, evidência histórica, pois acreditamos que, ao proporcionar em sala de aula experiências que estimulem a investigação de fontes, provocamos nos pesquisados a capacidade de elaborar inferências estimulando a diferenciação de valores sociais do passado e do presente, dando suporte para fortalecer experiências temporais expressas nas argumentações bem estruturadas, e perceptíveis a partir da narrativa histórica. Para tanto, é necessário ficar atento, pois,

A forma pela qual os alunos recriam as situações cotidianas pelas quais examinam a possibilidade de ação ou prática no passado particular é provavelmente reconhecida por muitos professores e tem alguns

procedimentos importantes na compreensão de suas ideias sobre evidência e empatia (Ashby, 2006, p. 08).

Deste modo, as respostas dos nossos questionamentos iniciais nos conduziram ao planejamento de uma aula histórica, que nos possibilitou testar a eficiência do método de investigação histórica para estabelecer a relação entre o “aprendente” e o conhecimento que ele é capaz de construir. Caimi (2008, p. 132), entre outros pesquisadores, já sinalizava mudanças significativas, perceptíveis a partir de 1970, que reorientavam os rumos do campo do ensino de História no Brasil, alertando para a necessidade de uma compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fazendo uma crítica à noção de múltiplas temporalidades, evidenciando a impossibilidade de se estudar toda a história, vinculando o conhecimento histórico à necessidade de transformação social, por meio da incorporação de novas linguagens e metodologias que substituíssem a memorização pela reflexão histórica, e que proporcionasse a construção de conhecimento a partir do manuseio de fontes históricas, preconizando o papel ativo dos estudantes. Para a autora,

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes devem ser trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim capacidades que favoreçam a construção do conhecimento histórico, numa perspectiva autônoma (Caimi, 2008, p. 141).

Esse alerta de Caimi, encaminha aos professores de história o desafio de propor uma aula, na qual o objetivo primordial seja possibilitar o desenvolvimento de competências do pensamento histórico, termo frequentemente utilizado na educação histórica para sinalizar o exercício do raciocínio histórico e da experiência temporal. O pensamento histórico, como sinaliza Aguiar (2024, p. 217),

é a chave de acesso para a compreensão do que se foi e, por ser um pensamento de segunda ordem, não está preocupado de contar o acontecido e sim como o reconstruímos e quais ideias esse acontecido expressa. Além do mais, entendemos que o desenvolvimento do pensamento histórico constitui um dos objetivos primordiais da educação histórica, contudo, em que pese sua relevância ainda é pouco considerada mesmo entre professores (as) mais experientes [...].

A fala de Aguiar considera uma pesquisa realizada entre professores, por Pina (2019, p. 147) que destaca a ausência de atividades que buscam desenvolver o pensamento histórico dos estudantes e, em especial com dados do Projeto Chata (Ashby, 2006, p. 151), que trata da

evidência histórica, quando analisa a relação que alunos ingleses fazem entre as afirmações/explicações históricas, as evidências e as fontes históricas.

Nessa medida, as afirmações históricas não devem ser mensuradas pela autoridade de quem as conta, sendo relato exato do acontecido, mas sim, da interpretação do material que o passado deixou para trás, sendo reconstruído graças às evidências históricas extraídas das fontes investigadas. Para fugirmos de reducionismos históricos é necessário possibilitar ao investigador a capacidade de enxergar as intenções dos sujeitos por trás da sua reconstrução do passado e, para tanto, há de se considerar o papel das evidências históricas no processo de racionalização histórica.

O reconhecimento do valor que as fontes têm sobre esse processo de reconstrução, enfatiza a importância de uma história que preze pela forma como o conhecimento é construído, o que incide diretamente sobre necessidades de formação dos jovens quanto ao compromisso com a verdade, com a imparcialidade na gestão de conflitos, com a capacidade de reflexão, de questionar certezas sedimentadas e de se buscar pelo contexto de cada realidade histórica.

Neste âmbito, Prats (2006, p. 12), defende a importância de se aprender a analisar e classificar as fontes simulando a tarefa do historiador em busca de informações. Sendo preciso “ler [as fontes] com a mente indagativa para obter notícias diretas ou indiretas”, contrastá-las e contextualizá-las, prática que requer orientação e treinamento. A proposta é introduzir os estudantes na crítica às fontes, considerando prováveis manipulações ou omissões, pois “cada fonte expressa a ótica particular de um indivíduo” (Prats, 2023, p. 12).

Dessa forma, fica evidente o papel do método histórico (exercício interpretativo das fontes), direcionado pela didática da história, para se efetivar uma aprendizagem histórica compatível com as necessidades do nosso tempo, descobrindo a racionalidade da análise social. Nesta perspectiva, Aguiar (2024, p. 222) nos chama atenção que a “validade ou inviabilidade das fontes só pode ser considerada quando utilizadas como evidência”, sendo imprescindível analisar, considerando seu contexto, sua natureza intencional ou não-intencional.

Nesta perspectiva, Simão (2011, p. 186) sinaliza que evidência é

o fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico. Não é memória de qualquer tipo, como alegava Bacon, porque na história, como em qualquer outra ciência, só pode considerar-se como adquirida qualquer parcela de conhecimento quando o historiador é capaz de expor, a si mesmo e aos demais que se mostrarem interessados, os fundamentos em que se baseou, a evidência que está na base das suas inferências, da sua argumentação.

Para a didática da história é fundamental afastar os estudantes da compreensão pragmática de que o conhecimento do passado é puramente acúmulo de informação sem valor. Fugindo desta visão, entra a importância do trabalho da fonte como possibilidade de evidência sobre o passado, resultado do pensamento autônomo do historiador. “Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador” (Simão, 2011, p. 186). O propósito de tudo isso, é o fortalecimento de um conhecimento dinâmico que tenha sentido para o cotidiano das gerações atuais. Tarefa árdua para o professor que precisa de muito “jogo de cintura” para sintonizar a cognição histórica situada com a inflexibilidade e rigidez da estrutura escolar.

O espaço da sala de aula de História é propício para o tipo de ação descrita acima, sendo este, um território fértil para problematizar conceitos e conhecimentos históricos, abrindo espaço para discussões de diferentes pontos de vista na intenção de construir ou reconstruir paradigmas e imaginários diversos. Tudo isso, é claro, sobre a orientação planejada de um professor e fazendo uso do método de investigação historiográfica, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do raciocínio histórico.

A proposta do trabalho com fontes históricas nas escolas de Educação Básica, defendida pela Educação Histórica e desenvolvida, aqui no Brasil por Schmidt, que adverte para a necessidade de se respeitar as condições e especificidades deste espaço, para possibilitar aos estudantes assumir o protagonismo da análise das convergências e divergências das mensagens históricas transmitidas pelos vestígios do passado, os libertando da obrigatoriedade de assimilar de forma unilateral os discursos construídos pelos historiadores e reproduzidos pelo professor na aula expositiva.

Segundo Borries (2016, p. 176), “a história é escrita a partir dos pontos de vista do presente”, a proposta metodológica da Aula Histórica pode possibilitar “uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos” (Borries, 2016, p. 175) que contribuirá para o desenvolvimento de pensamento histórico.

Neste panorama, considerando o fortalecimento no presente de certos mitos políticos, levados a efeito por grupos sociais que se opõem a modelos democráticos e que visam impor sobre a sociedade formas extremistas de governo, escolhemos como tema a guiar a Aula Histórica – que, por sua vez, servirá para a produção de dados de nossa pesquisa – a chamada “Era Vargas”. Por isso, recorreremos ao imaginário criado/construído sobre a figura de Getúlio

Vargas para legitimar o fato histórico que utilizamos como conceito substantivo – a Revolução de 1930.

Figura 04: Getúlio Vargas no centro da imagem, trajando uniforme militar (1930)



Fonte: Site Brasil Escola, 2024¹⁶

Figura 05: Getúlio Vargas e apoiadores da Revolução de 1930



Getúlio Vargas, ao centro, toma posse no Palácio do Catete (RJ) em 31 de outubro de 1930. À direita de Vargas, sua esposa, Darci Vargas

Fonte: Site Toda Matéria, 2024¹⁷

As figuras 04 e 05 apresentadas acima, são fontes históricas iconográficas/imagéticas, construídas em determinado espaço e tempo e contêm uma intencionalidade do seu produtor e dos veículos de comunicação que até hoje as utilizam para se reportar à Revolução de 1930. As pessoas retratadas e as posições que ocupam nas fotos não foram escolhidas aleatoriamente. Toda a “montagem” da imagem, o fardamento militar vestido por Getúlio Vargas (figuras 4 e 4), o lema escrito na bandeira (figura 5), a presença de crianças (figura 4), mulheres (figura 5) e as flores nas mãos de um militar (figura 5), cada detalhe, tem um sentido no passado e sua representação no presente também é fruto da necessidade de manipulação da opinião e ideias de alguns indivíduos.

É preciso sempre considerar que as representações do passado que se perpetuam no presente, geralmente, fazem parte de um imaginário que os grupos que detêm o poder desejam

¹⁶ Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-revolucao-1930.htm>. Acesso em: 20 jun. 24.

¹⁷ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/getulio-vargas/>. Acesso em: 02 agos. 2024.

consolidar. Por consequência, é notório considerar que o que é vinculado na grande imprensa e até nos livros didáticos, via de regra exaltam visões que desejam ser propagandeadas ou camuflam outras que, intencionalmente, foram apagadas da memória social. Temos assim, um grande jogo de manipulação que evidencia e esconde documentos históricos de acordo a determinados interesses.

Assim sendo, essas imagens devem ser banidas e renegadas como fonte histórica? É necessário um “apagamento de registros do passado” para imunizar os indivíduos do presente de determinadas manipulações? Para se realizar uma análise e interpretação de uma fonte histórica é preciso ter claro na mente esse jogo de interesse. Não que determinado documento deva ser desconsiderado por isso, pelo contrário, deve ser criticamente avaliado, considerando esse manejo regado a interesses visíveis e velados. Esse é o trabalho do historiador, e é o que a educação histórica propõe levar para sala de aula com o uso do método de investigação histórica, considerando que “as fontes históricas são, pois, a matéria-prima do historiador. Construções, forjadas nas disputas de poder, elas dizem sobre o momento em que foram produzidas e também sobre o olhar de quem investigou” (Souza, 2016, p. 61).

Um olhar inocente sobre essas fontes (figuras 04 e 05), muitas vezes envolto por um discurso aparentemente inofensivo, mas recheado de mensagens ocultas, pode conduzir um interlocutor, detentor de uma “consciência histórica tradicional ou exemplar” (Schmidt e Martins, 2016) a se posicionar ou aceitar posicionamentos antidemocráticos e preconceituosos (racistas, homofóbicos, misóginos). Discursos permeados de ódio destinados, muitas vezes, a oponentes relacionados a ideologias construídas a partir de um imaginário pejorativo.

Na perspectiva da Educação Histórica, onde a história é considerada como resultado de problematizações sobre o passado a partir de experiências no presente, cabe a utilização dessas imagens em sala de aula, como documento criado para representar um momento de grande relevância da história do Brasil. A análise e interpretação de um documento histórico, mesmo por crianças e adolescentes, realizadas a partir de métodos de investigação histórica e direcionadas por um professor que domine os passos e o ofício de um historiador, favorecerá a execução de uma leitura crítica dessas imagens e atribuição de sentido ao passado.

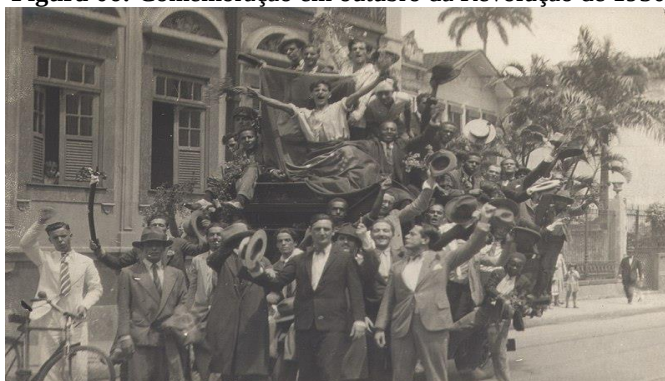
Se um indivíduo, grosso modo, observa em uma imagem fotográfica as pessoas sorrindo, felizes e comemorando algo, consequentemente entende que se trata de um acontecimento memorável. Mas, para um estudante que entende que uma imagem é sempre o resultado da intenção de seu produtor e que é direcionado a contextualizar as fontes históricas que observa, problematizando-as com perguntas críticas, teremos uma grande diversidade de leituras possíveis desse documento.

Desta forma temos a urgência da desconstrução das imagens que observamos, a saber que, segundo Bittencourt (2008, p. 367):

Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica, existe sempre a manipulação da fotografia por ele, apesar da aparente neutralidade da imagem produzida pelo aparelho mecânico. A escolha do espaço, das pessoas em determinadas posturas, a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos ficam a critério do fotógrafo.

A fala de Bittencourt é direcionada à fotografia, mas serve de parâmetro para todos os tipos de fonte que se pretende utilizar como registro do passado. Para tanto, é imprescindível que venham acompanhadas de legendas ou informações complementares – autoria, data, entre outros. Além de considerar a intencionalidade do produtor, se faz imprescindível também, respeitar a subjetividade do observador. O papel do professor é direcionar seus alunos para a realização de uma leitura crítica, regada por perguntas que busquem desvendar o que está intrínseco à imagem, mas que diretamente, não está sendo mostrada por ela.

Figura 06: Comemoração em outubro da Revolução de 1930



Fonte: Site Wikipédia¹⁸, 2024

Ao observar a imagem retratada, alguns diriam que no primeiro plano, é possível visualizar “pessoas de bem”, visto que são homens brancos, provavelmente pais de família que se encontram bem vestidos, representantes da liberal democracia, comemorando o resultado de uma revolução que tiraria o Brasil e a população brasileira pobre e presa ao campo de tal estado, representado em segundo plano por indivíduos negros, do atraso político e econômico dos coronéis representantes da República Velha. Mas cabe uma ressalva: nenhum acontecimento histórico ou personagem histórico pode ser visto inocentemente apenas pelas boas intenções propagadas por quem verdadeiramente se beneficia dele. Os acontecimentos históricos são complexos, pois são humanos e não podem sofrer nenhum tipo de reducionismo quanto às suas

¹⁸ Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_de_1930#/media/Ficheiro:Revolu%C3%A7%C3%A3o_de_1930_\(18\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_de_1930#/media/Ficheiro:Revolu%C3%A7%C3%A3o_de_1930_(18).jpg). Acesso em 20/06/24. Acesso em: 02 agos. 2024.

causas e consequências.

Na Revolução de 1930 temos um grande conflito de interesses sociais e econômicos que se expande conseqüentemente para o plano político. São membros das camadas médias urbanas, na época chamadas de “classes liberais”, que viam nas “classes conservadoras” – formadas pelas associações comerciais e fazendeiros – um grupo social divergente aos seus interesses, convicções e ideologias. As camadas médias urbanas, que vivenciaram a crise do café sem o assistencialismo dado aos aristocratas agrários pelo governo, se sentiam marginalizadas do jogo político e foram facilmente captadas por grupos políticos formados pela Aliança Liberal. Esse processo histórico é muito complexo, podendo ser facilmente narrado a partir de um juízo de valor do grupo vitorioso, o que deve ser questionado.

Cabe lembrar que os anos 20 e 30 expressam o momento de mudança de uma sociedade agrária e atrasada para uma moderna e industrial, sendo atribuído à Revolução de 30 importante papel na modernização do Brasil e, por ter “rompido com parte do passado contribuindo para o processo de modernização, ao mesmo tempo, que rompia a velha ordem social política” (Carneiro, 1988, p. 268-9).

E, aí que entra o papel do professor e da Educação Histórica que, ao centrar sua metodologia na análise de fontes históricas, possibilita ao discente construir seu ponto de vista a partir da investigação histórica, evitando a absorção de narrativas já sedimentadas e favorecendo a valorização da multiperspectividade histórica.

Não dá para ignorar os documentos, e principalmente as imagens, como fontes históricas, ou reduzi-los a mera introdução e/ou ilustração. A revolução fotográfica e a tecnologia digital têm aproximado os indivíduos das representações do passado, “vivemos em um mundo onde a imagem domina e manipula, criando valores, falsos juízos e recuperando mitos” (Carneiro, 1988, p. 266), por isso, o professor de História não pode relutar contra esse tipo de fonte. É preciso mais do que nunca adotar o uso científico da imagem na sala de aula, para oferecer possibilidades e perspectivas renovadas de reflexão visando favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e adolescentes.

E qual o sentido de tudo isso, se “toda essa história é passado?” Voltamos à pergunta feita diariamente por nossos alunos em sala de aula. E a resposta deve estar bem clara na Didática empreendida pelo professor que de primar por dar significado às ações vividas pelos indivíduos no passado, contextualizando-as e problematizando-as, buscando, assim, atribuir sentido para as nossas ações no presente, “permitindo-nos efetuar uma leitura anacrônica e sincrônica da sociedade brasileira contemporânea” (Carneiro, 1988, p. 269).

E, considerando o conceito substantivo Revolução de 1930, a de se concordar que a chamada Era Vargas deixou marcas profundas na vida do povo brasileiro, pois, mitos como Vargas “assumem um papel de guia para o povo e, portanto, devem ser reconhecidos e seguidos” (Braun e Magalhães, 2021, p. 219), tanto é que hoje as expectativas da população diante dos políticos carregam marcas de como Vargas conduziu seu regime. No dizer dessas autoras

Getúlio ocupou a presidência enquanto o Brasil tornava-se uma sociedade urbano-industrial, ao mesmo tempo em que adentrava a era dos meios de comunicação de massa, não podendo mais desconsiderar os problemas sociais e econômicos que perturbavam a população há décadas. Em meio a isso, durante seus anos como presidente, Vargas dedicou-se a construir e perpetuar sua imagem política junto à população. “Ficou conhecido como ‘pai dos pobres’, o protetor dos trabalhadores, mas também como o presidente em cujo o governo trabalhadores foram presos, torturados, mortos”. Desta forma, ao longo dos seus mandatos, Getúlio criou uma imagem composta de contradições (Braun e Magalhães, 2021, p. 219-220).

A citação reforça a importância de se estudar esse período, constituindo-se como um tema sensível e muito importante para entender nossa realidade atual. Haja vista que, neste período foram utilizados muitos métodos coercitivos de censura e tortura para garantir a continuidade do governo evitando a alternância do poder. As massas foram manipuladas pela indústria da propaganda incorporando ideologias impostas pelo aparelho estatal, os índices econômicos foram adulterados na intenção de forjar uma falsa estabilidade econômica e o país foi entregue ao capitalismo imperialista americano. Assim, o Brasil vivenciou na Era Vargas, momentos conturbados e contraditórios, um contexto social, político e cultural marcado por dilemas éticos, corrupção e violência que necessitam ser analisados conforme o contexto da época e repensados sobre os olhares dos dilemas que vivenciamos no presente.

À vista disto, a escolha pelos métodos apresentados pelo campo da Educação Histórica é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o contato com uma História vivida por sujeitos históricos do passado visando que sujeitos históricos do presente contextualizem fatos que contribuam para dar sentido ao meio social no qual estão inseridos. Por conseguinte, a fuga da aula-colóquio, onde o estrelismo do professor e do seu discurso unilateral com narrativas já sedimentadas é substituído pelos embates de ideias e pela valorização do protagonismo discente, não dispensa o conteúdo, mas o encara como um conceito substantivo para se atingir determinada habilidade. O passado deixa de ser matéria a ser decorada, para se transformar em oportunidade de se pensar sobre questões relevantes do presente.

Como foi apresentado, o contato com a leitura e análise de fontes históricas, a partir do método de investigação histórica proposto pela Aula Histórica pautada em uma dada perspectiva de aprendizagem, busca fazer o aluno vivenciar o ato de construir seu conhecimento histórico, passível de ser exercitado mediante o trabalho com fontes históricas, orientado pelo professor, que deve ser conhecedor das possibilidades e limitações do método de investigação histórica numa sala de aula da Educação Básica, bem como de seus alunos, sujeitos da aprendizagem.

Para tanto, se faz necessário “que os professores experienciem a pesquisa histórica [...] (aprofundando) o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico” (Barca, 2001, p. 21) e, com isso, aproximando essa metodologia da realidade da sala de aula. Mas, tudo isso só é possível a partir do momento que se compreende a verdadeira natureza do conhecimento histórico e se é capaz de analisar e inferir sobre ele.

Então, quando o professor for questionado pelos seus alunos sobre o sentido e o significado do seu trabalho, aconselhamos ter em mente que

Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não percebemos quem somos. Esta dimensão identitária – quem somos? – emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de *identidade* – entendida no sentido de imagem em si, para si e para os outros – aparece associado à *consciência histórica*, forma de nos sentirmos em outro que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e coletiva. (Pais, 1999, p. 1)

Contudo, conforme exposto, as representações do passado não devem ser encaradas apenas como “*re-presentações*” como diria Pais (1999), elas são fontes históricas que nos ligam ao passado, possibilitando sempre uma nova leitura que pode ajudar a enxergarmos quem verdadeiramente somos. Desde que não esqueçamos essa premissa: por trás de um olhar, sempre haverá a subjetividade de quem vê, o propósito do que é visto e a intencionalidade do seu produtor.

3. A AULA HISTÓRICA COMO APORTE PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos. Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história.

(Fustel de Coulanges apud Le Goff, 1990)

Nesta seção será apresentado o processo de produção de dados da pesquisa produzidos a partir de observações do espaço escolar, de seus sujeitos, da aplicação do questionário socioeconômico e da metodologia da aula histórica, elaborada e executada pela professora-pesquisadora, que seguiu os preceitos teóricos da Educação Histórica. Primeiramente, foi relatado todo o processo de construção das ferramentas metodológicas utilizadas para a produção dos dados, bem como as referências teóricas que deram suporte para seu embasamento. Posteriormente, foram descritos o processo de execução dos métodos (ferramentas metodológicas) e o procedimento de produção de dados. Por fim, apresentamos as narrativas históricas produzidas pelos discentes acompanhadas pela análise por nós desenvolvida.

Tendo a aprendizagem histórica como nosso objeto de pesquisa e objetivando compreender as potencialidades das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos do Ensino Médio, recorreremos à metodologia da aula histórica, teorizada e desenvolvida pela historiadora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, e elaboramos uma aula de história desenvolvida nas turmas A e B do 3º Ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado, no intuito de aplicar um instrumento de produção de dados empíricos que possibilitasse responder a problemática da nossa pesquisa: como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?

Seguindo esses preceitos, foi realizado um planejamento embasado nos parâmetros da aula histórica, onde o método de investigação histórica pudesse ser posto em prática a partir da análise de fontes históricas pelos discentes, no intuito de conduzi-los a construir uma narrativa histórica proveniente da problematização dessas fontes e do levantamento de evidências históricas sobre elas.

Desta forma, a metodologia da aula histórica, além de nos servir como aporte teórico na compreensão da aprendizagem histórica dos jovens investigados, nos serviu também como ferramenta metodológica prática para a produção de dados, que analisados, ajudou na construção do nosso conhecimento acerca da relação entre o pensamento histórico dos estudantes e o método de investigação histórica.

3.1 Preparando o terreno: construção das ferramentas para a produção de dados

Na intenção de que o processo de produção de dados empíricos pudesse nos garantir informações relevantes para responder à problemática da pesquisa, nos empenhamos em construir instrumentos de pesquisa que dessem conta, primeiramente, de investigar o campo empírico, o perfil socioeconômico e cognitivo dos sujeitos, e sua relação com as fontes históricas. Para tanto, elaboramos uma ficha de investigação do Espaço Escolar¹⁹, que foi respondida pelo diretor da Unidade de Ensino, e realizamos algumas observações no ambiente escolar e nas classes selecionadas, nos preocupando em analisar a estrutura física do colégio, as relações interpessoais e de cunho educacional cotidianas no seu interior. Seguimos elaborando um questionário socioeconômico²⁰, com perguntas relacionadas a dados gerais dos discentes, sua rotina fora da escola, questões econômicas e sociais de suas famílias, aspectos cognitivos, sua relação com o estudo da História e com o uso de fontes históricas. Esses instrumentos nos renderam dados significativos que serviram para termos uma noção acerca do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado e das turmas A e B da 3ª série do Ensino Médio de Tempo Integral do CETIB – campus da pesquisa, descrita na subseção 3, da seção 1 desta dissertação.

Em seguida, dando continuidade, ao processo empírico, isto é, a construção dos instrumentos metodológicos de produção de dados, unimos os conhecimentos teóricos acerca da Educação Histórica, da aprendizagem histórica, da didática reconstrutivista da História e da aula histórica com os conhecimentos da *nossa práxis* para planejar uma aula de história que nos possibilitasse alcançar os objetivos definidos para a pesquisa. Nosso primeiro desafio foi pensar em um conceito substantivo capaz de conduzir os pesquisados num processo de conscientização da importância da sua orientação temporal a partir do estudo do passado. Escolhemos então como temática central a “*fragilidade democrática e a Era Vargas*” e, a partir desta definição, iniciamos uma busca pelos conhecimentos produzidos acerca desta temática na historiografia, em dissertações e teses e em livros didáticos, além de sites educacionais.

Com certa bagagem acumulada sobre o tema, partimos para o planejamento das aulas, – trabalho árduo, cuja descrição metodológica conta com um passo-a-passo²¹ –, iniciando com

¹⁹ A ficha de investigação do Espaço Escolar, respondida pelo diretor da Unidade escolar, pode ser encontrada no apêndice 03.

²⁰ O Questionário Socioeconômico, respondido pelos discentes de forma online, com a presença e orientação do professor, pode ser encontrado no apêndice 04.

²¹ ver apêndice 05.

a escolha das fontes históricas que seriam utilizadas e a elaboração de questionamentos que seriam feitos a elas. Tudo isso na intenção de envolver os alunos na aula, conduzi-los a analisar e problematizar essas fontes, identificar evidências históricas sobre as mesmas e compartilhá-las com a classe, conforme pode ser percebido no instrumento para produção de dados elaborado²².

Esses procedimentos tiveram como objetivo dar suporte para que, no final das aulas, os discentes fossem capazes de construir uma narrativa histórica, usando uma linguagem do tipo “*post de blog*” – expressão de linguagem atual capaz de relacionar “a aprendizagem histórica e as linguagens da comunicação de massa” (Fronza, 2012, p. 76), que pudesse comprovar se o método de investigação de fontes históricas é realmente eficaz para promover o desenvolvimento de competências do pensamento histórico nos alunos do Ensino Médio. A escolha pela narrativa histórica, do tipo “*post de blog*”, foi motivada pelo fato de, hoje em dia, estarmos sendo bombardeados a todo momento com informações das mais diversas, que nos requer condições de analisá-las e filtrá-las para que não sejamos manipulados e levados a propagar informações que não se baseiam em evidências científicas. Ademais, é um recurso que faz parte do universo cultural dos jovens, sendo um tipo de narrativa histórica, motivadora, escolhida por nós na intenção de “ancorar as ideias” resultantes de uma aprendizagem conceitual em História, conectada a fundamentos que seguem a

perspectiva teórica e metodológica da Educação Histórica, definida como o campo de estudo que trata os processos de aprendizagem como elementos não constituídos unicamente pela acumulação de fatos, datas, personagens históricos e períodos, mas uma metodologia que leva ao aluno a formação da consciência histórica (Andrade, 2020, p. 13).

Assim, além de expor por escrito e com imagens o conhecimento elaborado durante todo o processo de ensino/aprendizagem, expressando a forma como se manifesta sua consciência histórica, os alunos também foram levados a entender que a construção de conhecimentos históricos deve ser feita de forma responsável e científica, na intenção de aguçar o seu senso crítico para evitar que sejam manipulados por “*achismos*” e informações tendenciosas, atualmente produzidas e viralizadas a partir de comandos direcionados pela Inteligência Artificial.

O planejamento da aula histórica seguiu as diretrizes de Schmidt que fundamenta a sua didática reconstrutivista da História buscando “permitir que os sujeitos envolvidos na relação

²² O instrumento de produção de dados se encontra descrito no apêndice 05.

ensino e aprendizagem reconstruam em aulas [...] o processo metódico da produção do conhecimento histórico” (Schmidt, 2020, p. 132).

Passamos agora a descrever as etapas de preparação da aula histórica.

Inicialmente elaboramos um questionário exploratório onde primamos por realizar um levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos²³ a partir do conceito substantivo selecionado – “fragilidade democrática e Era Vargas”. O objetivo deste recurso foi oferecer-lhes a oportunidade de se aproximar do conceito substantivo, refletindo sobre o conhecimento já apropriado acerca da temática ao longo da sua vida escolar e extraescolar, para assim, posteriormente, associá-lo ao conhecimento histórico compartilhado nas aulas entre os colegas e o professor.

Nesta perspectiva, buscamos considerar também no planejamento atividades que favorecessem o trabalho com conceitos de segunda ordem, que segundo Barca (2011, p. 25), “exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico”. Dessa maneira, priorizamos como categorias de análise as seguintes competências do pensamento histórico: a capacidade de argumentação, a percepção das evidências históricas a partir das fontes, o exercício da empatia histórica, e a de orientação temporal.

Com essa dinâmica, procuramos aproximar a temática à realidade do alunado, buscando conexões que lhes possibilitasse atribuírem sentido e significado ao que estava sendo estudado, além de possibilitar ao professor um recurso para identificar o tipo de consciência histórica que seu aluno possui e como ele administra sua experiência no tempo. Assim,

O processo de investigação das carências e interesses das crianças e jovens estudantes é o primeiro passo. Essa atividade retoma, de outra forma e com outra perspectiva, a investigação dos conhecimentos prévios, como postulava a Aula Oficina de Isabel Barca, pois a finalidade não é conduzir ao processo de mudança ou maior complexidade de ideias, mas realizar o percurso da metódica da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência de atribuição de sentido (Schmidt, 2020, p. 133-4).

Ao optarmos por construir uma ficha com essa sondagem, nos apropriamos de informações relevantes sobre a forma como os discentes lidam com a sua orientação temporal, tendo um material registrado de forma escrita, que pôde ser consultado ao longo de todo o processo de investigação.

²³ Este levantamento pode ser encontrado no apêndice 06 – Questionário Exploratório – levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos.

Feitas as análises pertinentes deste material, seguimos para a segunda etapa da aula histórica, isto é, a “abordagem do conteúdo” (Schmidt, 2020), onde foi priorizada a investigação de fontes históricas por parte dos alunos, seguindo o método do historiador e objetivando que eles conseguissem: a) analisar e problematizar diferentes tipos de fontes históricas; b) aprender a se orientar temporalmente a partir da identificação das mudanças e permanências do passado; c) diferenciar os valores das sociedades atuais com as do passado; d) experienciar o contato com fontes históricas e com a identificação de evidências históricas; e) elaborar problematizações e argumentações a partir da análise de fontes históricas. Para tanto, foram selecionadas 16 fontes, primárias e secundárias, escritas, imagéticas, orais e audiovisuais, agrupadas em seis conjuntos e disponibilizadas para os alunos em dupla, formadas espontaneamente por eles, que foram instigados a fazerem uma leitura dessas fontes buscando contextualizá-las para então, seguindo uma ficha de investigação, interrogá-las e problematizá-las, sendo direcionadas a buscar evidências históricas a partir de suas inferências e registrar por escrito as conclusões a que chegaram, exercitando a competência da argumentação.

Em um terceiro momento, as duplas foram desafiadas a apresentar para a classe suas impressões e conclusões, expressando oralmente que tipo de evidência histórica cada fonte era capaz de revelar. Nesta etapa, a intenção foi identificar a capacidade dos discentes de extrair das fontes analisadas, evidências históricas, ao passo que era avaliado, se eles eram capazes de dominar essa competência histórica, haja visto, comungarmos com Aguiar (2022, p.9), a mesma compreensão de aprendizagem histórica quando afirma que ela deve estar

[...] pautada no paradigma da cognição histórica situada, o qual defende que o ensino de História deve assentar-se nos métodos da ciência histórica, utilizando, portanto, seus pressupostos epistemológicos: indagações feitas ao passado, fontes e evidências, problematização, levantamento de inferências, interpretação e construção de narrativas, visando explicitar e explicar o fenômeno em estudo e buscando a vivência de uma aprendizagem orientadora, que tenha sentido para quem ensina e para quem aprende.

Possibilitado esse momento de troca, onde os alunos puderam ter acesso às inferências e considerações de seus colegas, e no qual foram trabalhadas as competências empatia e orientação temporal, concluímos essa síntese coletiva com discussões e contextualização das fontes históricas. Partimos assim, para a construção de narrativas históricas, alinhando sua compreensão sobre a temática à sua forma de se relacionar com o passado e o sentido que estes sujeitos conseguiram atribuir ao tempo presente a partir do conceito substantivo estudado. Neste momento criamos mecanismos para que os alunos desenvolvessem as competências de orientação temporal, empatia e argumentação.

Neste momento da atividade, os alunos que em dupla analisaram as mesmas fontes foram agrupados e instigados pelo professor a construir a sua narrativa histórica usando uma linguagem em formato de um “*Post de Blog*”. Para tanto, a professora-pesquisadora apresentou para a classe as características deste tipo de produção, mostrou exemplos e explicou como deveria ser elaborado, além de lançar um texto e questionamentos para direcionar a escrita do texto, atividade que visava dar enfoque à capacidade de argumentação.

Figura 07: Texto para produção de narrativa

Texto:

"[...] foi um presidente insurrecional, em 1930; um presidente constitucional, em 1934; um presidente com poderes ditatoriais, a partir de 1935 e, de modo absoluto, a partir de 1937; um presidente popular (“líder de massas”, como ele mesmo intitulou-se) ou populista (como a sociologia paulista o conceituou), de 1951 até o fim. Após quase 19 anos de presidência e antes mesmo de deixar a vida, já havia cumprido grande parte da sua profecia de entrar para a História. Seu legado, construído ao longo de toda a década de 1930 e em metade das décadas de 1940 e 1950, seria responsável pelas mais profundas mudanças no Estado brasileiro em toda a história republicana”.

LASSANCE, Antônio. **Pelas mãos dos presidentes**: construção do Estado e desenvolvimento em uma perspectiva comparada das presidências de Campos Salles e Getúlio Vargas. Tese apresentada ao programa de Doutorado pelo Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília - UnB, 2013.

Fonte: Aula histórica elaborada pela professora-pesquisadora

Figura 08: Questões para produção de narrativa

Questões:

1. O Brasil deixou de ser uma Monarquia para se tornar uma República em 1889 mediante uma ação conjunta e planejada da aristocracia rural, de setores militares importantes e intelectuais. Assim, foi implantada essa forma de governo que durante seu pouco tempo de existência vivenciou diferentes faces, sofreu grandes rupturas e, por vezes, procurou em ações conservadoras garantir a permanência de suas instituições. Considerando o conceito de democracia, enquanto governo com participação popular, procure relatar em sua narrativa histórica momentos em que a democracia brasileira esteve sob ameaça ou risco:
2. Expresse a sua interpretação sobre a forma como Getúlio Vargas conduziu seus 17 anos de governo:
3. Considerando o conceito de Democracia, expresse argumentos que demonstre a sua fragilidade ou fortalecimento no presente:
4. Pense e relate criticamente, apresentando exemplos e/ou argumentos de que forma o estudo da Era Vargas pode contribuir para sua orientação no tempo presente:

Fonte: Aula histórica elaborada pela professora-pesquisadora

Como o nosso foco era identificar o desenvolvimento do pensamento histórico dos sujeitos da pesquisa, principalmente as competências de argumentação, evidência, empatia e orientação temporal, buscamos favorecer meios através da análise de fontes históricas, que nos possibilitasse um recurso palpável para constatar se houve ou não maturação da competência do pensamento histórico destes jovens. Para a Educação Histórica, a investigação de fontes possibilita colocar o estudante no centro do processo de ensino, exigindo que a mera absorção

de informação seja substituída pela de produção de conhecimento histórico por parte do estudante, conforme nos alerta Schmidt e Urban (2016, p. 26)

A exploração do pensamento histórico segundo critérios de qualidade à luz dos debates atuais sobre a História, e não de quantidade ou de simples “correção” da informação. [...] (Isso) implica (em) considerar as “ideias de segunda ordem”. Isto é, como os sujeitos concebem o conhecimento histórico: a História consiste em simples descrição ou também explicação do passado? As fontes históricas são cópias do passado ou passíveis de questionamentos diversificados? A História produz uma versão certa sobre a realidade passada ou integra várias perspectivas válidas sobre a mesma? A História é um discurso sobre um passado dependendo apenas do seu contexto de produção ou acolhe interpretações diversas sobre a realidade passada desde que legitimadas pela evidência disponível?

Essas reflexões nos conduzem a pensar sobre o que nos propomos em fazer em sala de aula e sobre o propósito do ensino de História. Principalmente, num mundo tecnológico, onde as informações estão acessíveis por toda a parte, mas os indivíduos não sabem como lidar com elas. Neste sentido concordamos que:

na investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania (Schmidt e Urban, 2016, p.38).

Depois de rascunhar as narrativas históricas, os alunos foram levados a selecionar uma fonte histórica imagética da *web*, que pudessem evidenciar algumas das informações contidas no seu texto para depois digitá-lo, utilizando o ambiente da sala de informática do CETIB. Neste mesmo ambiente, no turno vespertino, um grupo de alunos mais familiarizados com as TICs, desenvolveram uma oficina, explicando para os colegas como se cria um *blog*. O site foi criado e alimentado com as narrativas produzidas pelos discentes.

Por fim, tivemos o momento de socialização dessas narrativas, disponibilizadas no *blog*²⁴. Nesta etapa, a classe pôde ter acesso às produções e cada grupo teve a oportunidade de compará-las. O que, segundo a nossa perspectiva, daria continuidade ao processo de construção

²⁴ O *blog* “*Democracia no passado e no presente*” foi criado pelos alunos 02 e 11 (3ª TI B do CETIB, 2024), sobre a orientação de um amigo técnico em manutenção. Para acessar era só utilize o link: <https://rianfernandesno.github.io/work-historia/>, porém o site foi excluído pelo técnico, em janeiro de 2025, para liberar espaço na sua conta pessoal. Para acessar as narrativas históricas construídas pelos alunos (sem correção do professor) acesse o link: https://docs.google.com/document/d/1q-fZtTQoBCd6bN5BEeIszRbRcWTvsPgW/edit?usp=drive_link&ouid=114110267835698012316&rtfpof=true&sd=true.

de conhecimento, que nunca se finda, estando em constante elaboração e possibilitando mais uma situação na qual a capacidade de argumentação dos discentes fossem “posta à prova”.

É válido salientar que todo o processo foi avaliado de forma contínua e processual na perspectiva da metacognição, ocorrendo mediante a participação dos alunos nas discussões, contribuições na investigação e análises das fontes históricas, apresentação das respostas contidas nas fichas de observação e nas reflexões presentes nas narrativas históricas construídas, servindo para a produção dos dados da pesquisa e como critério avaliativo para a disciplina História.

3.2 Testando o aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do pensamento histórico: execução das aulas históricas I e II

Para que conseguíssemos construir dados empíricos satisfatórios, que dessem suporte para responder nosso problema, nos empenhamos em executar os instrumentos de pesquisa, seguindo o planejamento anteriormente descrito, de modo que as constatações resultantes da sua aplicação nos munissem de argumentos consubstanciados para defender ou refutar as hipóteses por nós consideradas no momento que elaboramos a problemática.

Ao efetivarmos as diferentes etapas da aula histórica planejada, consideramos a todo momento a natureza do saber histórico, pois ao alinharmos nossa pesquisa à Educação Histórica, buscamos enfatizar para o alunado que existem “diferentes leituras do passado baseada em diferentes modos de ler o presente” (Lee, 2002, apud Schmidt e Garcia, 2007, p. 27) e que essas “leituras são descritivas-explicativas, em coerência com as evidências disponíveis” (Schmidt e Garcia, 2007, p. 27). Portanto, é indispensável considerar a multiperspectividade histórica, ou seja, como nos diz Schmidt e Garcia (2007) a “multiplicidade de meta-narrativas”, que se configura como um dos atuais paradigmas da historiografia. Assim, a execução dos métodos para a produção de dados seguiu a premissa da multiperspectividade.

Abaixo apresentaremos as etapas de execução da aula histórica que conduziram à produção dos dados, acompanhados das respectivas análises:

I – Levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos:

Ao instigar os participantes da pesquisa a descrever suas carências de orientação temporal e interesses, nos deparamos com respostas curtas e diretas que, na grande maioria das vezes, não expressavam relação entre o tempo passado e o tempo presente, o que denota uma

difficuldade de orientação temporal por parte dos 64,4% dentre os que responderam toda a atividade. As respostas às questões propostas nos evidenciam que os discentes não estão acostumados a relacionar o fato ocorrido no passado com o seu presente prático. O que talvez fosse solucionado caso tivéssemos formulado perguntas que exigissem de forma mais contundente essa relação, como por exemplo: Para você, o governo Vargas tem alguma relação com a política atual? Explique sua resposta.

Por conseguinte, quando questionados: “a) Para você, o que foi a Era Vargas? O que esse período significou para nossa história?” O aluno 6, é enfático em dizer “Foi um período de 1930-1945 marcado pelo domínio político de Getúlio Vargas. Trouxe mudanças para a política, a economia e a sociedade”. O aluno 16, apenas diz que “foi uma época de bastante desenvolvimento para o Brasil”. O aluno 10, é ainda mais direto, afirmando “a era Vargas teve pontos negativos e positivos, Vargas deu uma grande importância com o seu senso nacionalista, porém seu governo teve muitas repressões e violação aos direitos humanos”. O aluno 34, respondeu que “A Era Vargas foi uma época em que Getúlio Vargas comandou o país, tanto de forma democrática quanto através do golpe. A Era Vargas foi um dos mais importantes para o Brasil, pois, apesar de vários pontos negativos, trouxe muito direitos à população”.

As respostas foram construídas pelos alunos, sem acesso a consulta, demonstrando que, em geral, eles dominavam conhecimentos básicos sobre o conceito substantivo abordado. Porém, constatamos que conceitos de segunda ordem foram formulados de maneira tímida nas respostas apresentadas. Em geral, poucos fizeram relação entre o conhecimento histórico descrito com aspectos de suas vivências e situações da política atual, apenas apresentaram frases sintéticas e resumos do período estudado, sugerindo que a competência de orientação temporal não foi efetivamente desenvolvida. As respostas configuram transcrição de informações obtidas a partir de leituras extraescolares e poucas expressam opiniões e considerações de ordem pessoal. Acreditamos que provavelmente seja reflexo de um ensino de História conteudista que considera relevante apenas a existência da “grande narrativa” ou é ensinada nos termos de Lee (2006, p. 145), como “picos do passado”.

O segundo questionamento indaga: “b) Que ideia o termo DEMOCRACIA traz a sua cabeça?”. As respostas em essência foram inconsistentes e talvez, tivéssemos mais êxito se questionássemos: “na sua opinião a democracia é importante? Por quê?”, pois, a forma que eles responderam nos levou a entender que o termo parece não se referir a algo que faça parte da sua vida cotidiana, o que nos leva a crer que a competência da empatia e da orientação temporal não foram desenvolvidas de modo efetivo, provavelmente, devido a não compreensão da pergunta direcionada a eles. O aluno 19 respondeu: “Um regime político em que os cidadãos

no aspecto dos direitos políticos participam igualmente”, visão restrita do termo, que não faz distinção entre o conceito teórico e a democracia na prática, apenas foca no aspecto político eleitoral, como geralmente é discutido em vários espaços públicos, comprovando o que Alessandra Aquino (2014) apresenta em seu artigo. A resposta do aluno 28, chama atenção pois é inusitada, ao dar ênfase ao termo “bélico”, ele diz: “Me traz a cabeça o poder da população, não só na questão bélica, mas que a sociedade tenha autonomia o suficiente para decidir por se só as decisões políticas, sociais, interpessoais e etc.”. Observe que a questão bélica entra na resposta como se fosse algo preponderante dentro do aspecto da democracia. Depois ele aproxima o termo ao seu cotidiano associando o fato de a democracia possibilitar a autonomia da sociedade.

O aluno 33 escreveu que “Traz uma ideia de um sistema de governo onde o poder reside no povo, que pode tomar decisões por meios dos seus representantes eleitos”, resposta que se aproxima do conceito esquemático e corrente por desconsiderar as peculiaridades da democracia vivenciada no Brasil, onde aos escolherem seus representantes e por razões diversas, os indivíduos põem de lado certos critérios éticos – muitas vezes vendendo o voto – e os políticos eleitos estão pouco preocupados com a realidade de seus eleitores, utilizando práticas corruptas que garantem sua permanência no poder. Portanto, em nossa avaliação essa resposta expressa uma visão tradicional e institucionalizada da democracia, na qual a participação popular só ocorre e importa por meio do voto, visão restrita incorporada por uma instrumentalização pedagógica que trata conceitos de forma genérica, sem relacioná-los com a vivência dos discentes.

Na intenção de aproximar o passado ao presente dos sujeitos pesquisados, questionamos: “c) Você considera que a democracia brasileira pode estar ameaçada? Justifique.” Tivemos as seguintes respostas: para o aluno 22, “Sim. Pois a democracia brasileira tem enfrentado desafios nos últimos anos como tensões políticas e questões sobre a liberdade de imprensa”. O aluno 25 respondeu “Sim. Pois as pessoas são manipuláveis e na maioria das vezes se vendem facilmente e acabam passando por cima daquilo que acreditam”. O aluno 35 argumentou, “Sim. Pois, penso que a população está alienada e não reconhece seus direitos, fazendo escolhas sem pensar e sem se preocupar com o futuro. O que vem a ameaçar a democracia brasileira”. O aluno 11 associou a pergunta a algo que lhe incomoda em seu cotidiano, respondendo que “Sim. Diversos meios sociais andam reprimindo a sociedade, como por exemplo o aplicativo *Twitter*, nisto nota-se a extrema repressão”. Ao contrário de outras respostas, as devolutivas dos alunos demonstram domínios das competências de orientação

temporal e argumentação, pois, conseguiram expressar seus “*pontos de vista*” relacionando o conteúdo substantivo com questões do presente.

O fato é que, o questionamento “c” possibilitou que os discentes fossem mais críticos, associando os riscos à democracia brasileira a questões vivenciadas no seu cotidiano, sendo sugestivas e capazes de fornecer dicas sobre seus interesses. A totalidade dos participantes que responderam tal questionamento reconhecem que a democracia brasileira se encontra ameaçada e a justificativa utilizada por eles diz muito sobre o que acreditam e o que vivenciam.

Quando o aluno 20 cita a liberdade de imprensa, nos oferece uma pista sobre algo que lhe incomoda, devendo a temática ser levada para sala a fim de ser debatida e esclarecida, para então, contribuir com a formação de um pensamento crítico, pautado em evidências científicas. O longo período de governo de Getúlio Vargas nos possibilita um trabalho comparativo onde deve ser contextualizada a falta de liberdade de imprensa imposta de forma ditatorial por um governante e o excesso de liberdade de expressão sem responsabilidades que as redes sociais atualmente propiciam. Só assim, os adolescentes podem compreender e identificar o uso errôneo do termo “liberdade de imprensa”, utilizado hoje em dia visando manipular as massas.

Outra resposta que pôde direcionar a professora-pesquisadora sobre os interesses dos discentes foi a apresentada pelo aluno 11. Ele cita o aplicativo *Twitter*, atual “*X*”, como responsável por reprimir a sociedade. “Uma deixa” que merece ser contextualizada em comparação ao DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda, criado por Getúlio Vargas durante o Estado Novo), pois, no caso do DIP tínhamos um controle do que deveria ser propagandeado pela imprensa, os meios de acesso à comunicação eram escassos, grande parte da população era analfabeta e se concentrava ainda, nas áreas rurais. Atualmente, o contexto é outro, os alunos detêm muitas informações advindas de ambientes diversos e extraescolares, tornando urgente que o professor utilize em suas aulas questões do cotidiano, relacionando-as com os conceitos substantivos que estão sendo trabalhados para amenizar as carências de orientação temporal dos discentes, contribuindo para que se tornem aptos a gerenciar, de forma crítica, as informações a que têm acesso.

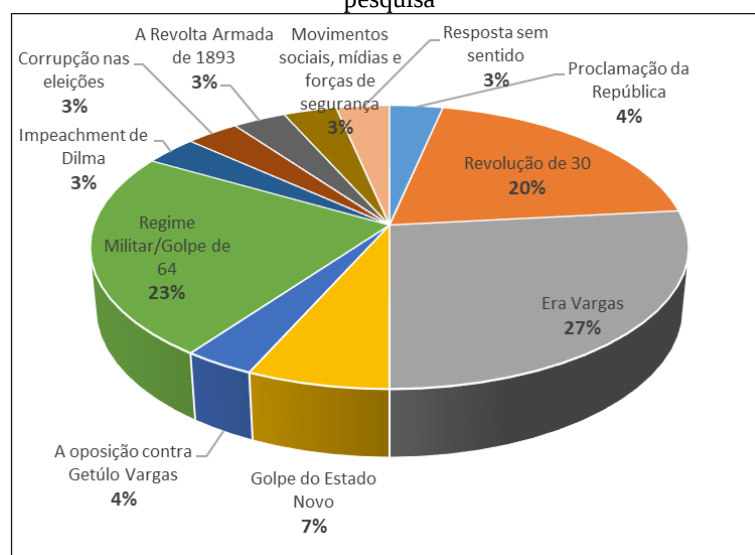
Para finalizar as análises sobre o questionamento “c”, temos o aluno 30, que se destaca por sua dedicação aos estudos, porém vem sofrendo *bullying* e, justamente por isso, teve pouca frequência durante as aulas. Porém, fez questão de responder todos os questionários, mesmo individualmente e em outros momentos. Ele responde “Sim. Ideias extremistas ameaçam a nossa democracia, fatos como o 8 de janeiro demonstra como a democracia do nosso país está abalada, ideologias ultranacionalistas cada vez mais crescentes ameaçam-na ainda mais”. Sua resposta revela capacidade de argumentação e uma boa orientação temporal e sugere uma

associação do 8 de janeiro a momentos na história em que a democracia esteve sob ameaça de ideias extremistas.

Passemos então para o questionamento “d”, “Imagine-se conversando com um grupo de amigos sobre a ‘história da República brasileira’ quando você é desafiado (a) a contar sobre algum acontecimento que demonstre a fragilidade deste sistema de governo, como você contaria essa história? Quais os sujeitos históricos estariam presentes em sua narrativa?”

Em geral os discentes foram muito diretos em suas respostas, apenas citaram o acontecimento e listaram alguns sujeitos, sem se ater a realmente produzir uma narrativa que contemplasse a descrição do evento, suas causas e desdobramentos. Todavia, temos o seguinte gráfico que ilustra que eles souberam associar a fragilidade da República brasileira com fatos que ocasionaram instabilidade/ruptura no regime democrático:

Gráfico 08: Acontecimentos que demonstram a fragilidade da República Brasileira, segundo os participantes da pesquisa



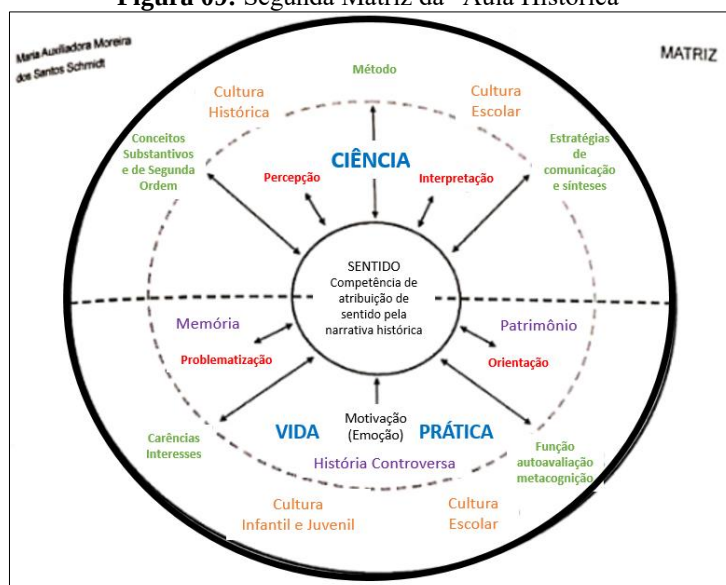
Fonte: Questionário Exploratório – Levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos, aplicado pela pesquisadora, 2024.

Um percentual de 54% (Revolução de 30, Era Vargas, Golpe do Estado Novo) dos estudantes identificaram que no período em que Getúlio Vargas esteve no comando do Brasil, o país vivenciou uma ameaça ao regime democrático. Cabe também salientar, que 23% dos discentes reconhecem que o Golpe de 1964, também significou um abalo à democracia, mesmo que atualmente tenham viralizado narrativas que negam tal realidade. Por fim, os outros exemplos citados, como a Proclamação República, a corrupção nas eleições e o Impeachment de Dilma, denotam interesses dos alunos que foram trabalhados posteriormente em sala de aula, associados ao conceito substantivo “fragilidade democrática e Era Vargas”.

É válido ressaltar que o levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos mostrou ser um recurso indispensável para iniciar o processo de abordagem de conceitos substantivos, pois contribuiu para direcionar a professora-pesquisadora em questões necessárias e de interesse da turma, demonstrando ser uma ferramenta que, quando utilizada adequadamente, pode aproximar o passado a ser estudado com o presente. Há de se considerar também que as respostas dos alunos, contendo fraca elaboração, refletem que este recurso didático é um instrumento ao qual estão pouco habituados, situação que acreditamos, pode ser alterada ao persistimos em fazer uso mais amíúde da metodologia da aula histórica. Assim, aproveitamos os conceitos substantivos dominados pelos discentes, explorando conceitos de segunda ordem, imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento histórico. Todavia, ressaltamos que essa etapa da aula histórica é necessária para engajar a turma, valendo a pena insistir na utilização dessa metodologia justamente para oportunizar aos jovens contribuírem no planejamento da sua aprendizagem. O que não podemos esquecer, é de termos traçados objetivos bem claros e atingíveis, além de, perguntas bem elaboradas, de fácil compreensão e objetivas que possam nos conduzir a alcançá-los.

II – Abordagem dos conceitos substantivos e de segunda ordem:

Seguindo os preceitos de Schmidt, no que concerne à aula histórica conforme é apresentado na figura 07 – Segunda Matriz da “Aula Histórica”, (exposta abaixo) –, após o levantamento das *carências* e *interesses*, seguimos para a *abordagem dos conceitos substantivos e de segunda ordem*, associado ao *método* de investigação histórica, para só então, avançar para a produção de narrativas históricas (*estratégia de comunicação e síntese*), na perspectiva da multiplicidade de narrativas. Assim, finalizamos o ciclo, com a *autoavaliação* e *metacognição*, validando a “cognição histórica situada” (Schmidt, 2009).

Figura 09: Segunda Matriz da “Aula Histórica”

Fonte: Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática reconstrutivista da história. Curitiba: CRV, 2020, p. 135.

Note na figura 07, o alinhamento do conhecimento científico com a *vida prática* dos estudantes, onde devem ser valorizados aspectos da *memória*, do *patrimônio*, *histórias controversas* e todos os tipos de *cultura histórica* (escolar, midiática, literária, infantil/juvenil, etc.) propondo as circularidades desses aspectos.

Assim, chegamos ao momento da *problematização*, no qual a prática social e as fontes históricas selecionadas pela professora-pesquisadora, para a abordagem dos conceitos substantivos, possam ser interrogadas visando que os alunos busquem o sentido do passado e atribuam significado ao que será estudado, desenvolvendo a percepção das evidências históricas, a partir das fontes históricas, competência do pensamento histórico basilar nesta etapa da aula histórica. No caso desta pesquisa, utilizamos o método de investigação histórica para possibilitar que eles construíssem percepções a partir da análise crítica de fontes e conseguissem identificar evidências históricas presentes nos documentos analisados com o propósito de desenvolver as competências do pensamento histórico por nós pretendidas: capacidade argumentativa, percepção das evidências a partir das fontes, exercício da empatia histórica e orientação temporal.

Nesta etapa, houve um envolvimento notável da turma na atividade, exigindo da professora-pesquisadora uma mediação acurada na condução do processo. Provavelmente, isso ocorreu, conforme dissemos anteriormente, por não estarem habituados a realizar este tipo de proposta pedagógica. Foi necessário um tempo maior do que foi planejado para a execução dessa etapa, mas, no geral, conseguiram fazer a leitura, análise, problematização e responder às

questões solicitadas na ficha de investigação. O mais importante, é que percebemos na prática as competências do pensamento histórico sendo desenvolvidas.

O acesso às fontes históricas contribuiu para que os discentes se orientassem temporalmente e os aproximaram dos eventos e sujeitos históricos. À medida em que a empatia histórica foi exercitada, possibilitou que evidências fossem percebidas a partir das problematizações e forneceu subsídios para treinar a capacidade de argumentação. É claro, que esses resultados foram tímidos e exigiu da professora-pesquisadora estratégias de incentivo e mediação, mas contribui para que o conhecimento histórico fosse construído (multiperspectividade) e a reprodução da “grande narrativa” fosse posta de lado.

As duplas que investigaram o conjunto 01 de fontes históricas²⁵, composto pela música “Ode à Revolução de 30” e uma fotografia mostrando um desfile cívico exaltando a figura de Getúlio Vargas, em geral demonstraram gostar da canção, chegando até a cantarolar, depois de ouvirem. Ficaram também, impressionados com a imagem apresentada, questionando “como Vargas conseguiu reunir tantos indivíduos, numa época onde não existiam redes sociais?”, trazendo para o debate a cultura juvenil, mas ao mesmo tempo, evidenciando pouco domínio do exercício da empatia histórica, sendo este mais um dos elementos a ser atentando pelos professores em sua prática.

Durante a leitura e análise livre da composição musical, os alunos 12 e 14, (que geralmente são mais inquietos), demonstraram interesse em compreender o propósito da letra, identificando uma postura de manipulação do seu compositor. Comentaram que seria uma “atitude intencional para provocar um sentimento de patriotismo e criar seguidores”. Ao responder a primeira pergunta da Ficha de Investigação 01²⁶ (Você é capaz de identificar a que fato histórico a letra da música, apresentada na fonte A se refere? De que forma a música apresenta este fato histórico e os sujeitos históricos envolvidos?), expressaram que a música está “relatando fatos da ascensão [de Vargas] ao cargo...”. E quando questionados sobre a relação de Vargas com os políticos atuais, identificaram que “o sentimento de esperança” que muitos possuem sobre os políticos são reflexos da época de Vargas. Para eles, a música representa um período de “transição onde o país passa a ser democrata e respeitado, com diversas leis trabalhistas sendo criadas e uma política mais centralizada”. Essa fala é contraditória, pois evidencia que a dupla associa a política centralizadora de Vargas a aspectos democráticos. Engano esse, que exigiu que a professora-pesquisadora lançasse

²⁵ Ver apêndice 04.

²⁶ Ver apêndice 04.

questionamentos à classe na intenção de diferenciar democracia de centralização política, ação que facilmente pode ser realizada no processo de aplicação de uma aula histórica.

Para finalizar, na atividade seguinte, quando esses mesmos alunos, tiveram que identificar que tipo de evidências históricas cada fonte era capaz de revelar, eles sinalizaram: “na era Vargas houve uma grande representação do patriotismo e o grande controle político, principalmente em campanhas eleitorais, que reflete até os dias de hoje”. Assim, fica demonstrado que para essa dupla a atividade cumpriu, com a proposta de identificar no passado fatos que permanecem intimamente ligados ao tempo presente.

Os alunos 23 e 35 associaram à melodia a “um hino”, que segundo eles exaltava o “movimento armado”, considerando-o como “[...] um golpe de estado, que depôs o presidente Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes”. Porém, a dupla não conseguiu relacionar “a manipulação política [...] [do] governo de Vargas” com situações atuais, mesmo ressaltando que a época varguista “foi marcada por muitas tentativas de controle, manipulação passiva e alienação, em um ponto, onde graças as enganações de Vargas [...] ele era endeusado...”. Todavia, demonstrando um paradoxo, ao responder à pergunta “d” (Faça uma comparação entre a forma como os eventos são apresentados na fonte A e B e com são realizadas as campanhas eleitorais na atualidade:), da Ficha de Investigação 01, reconheceram que “os dias atuais são marcados por tentativas de golpe de Estado, manipulação daqueles que não entendem muito de política e acabam caído no conto dos políticos”, evidenciado, mais uma vez, a relação passado presente e a competência histórica de comparar períodos distintos e de orientação temporal.

Reforçando a ideia de manipulação por parte de Vargas para essa dupla, a evidência histórica, perceptível a essas fontes, seria a constatação

que Vargas conseguiu com sucesso, a manipulação da sociedade, alienando-os para que eles o vissem como um herói e endeusado [...] era um político muito autoritário [...] a favor da censura, [...] visando sempre seus interesses pessoais. Aqui há um problema, leitura do processo histórico como resultado da ação individual, do caráter do indivíduo [...] se intitulando “pais dos pobres”, tudo isso para controlar a população (Alunos 23 e 35).²⁷

Para fechar esse conjunto de fontes, apresentamos a opinião dos alunos 27 e 29 que, ao responderem à questão “b” (A forma com que tratamos os políticos atualmente tem alguma relação com a forma com que Getúlio Vargas é mostrado na Fonte B? Justifique:) disseram que sim, pois, de acordo com a opinião deles “[...] até hoje existe uma idolatria e um fanatismo muito grande por parte do povo em relação aos políticos”. Essas análises, favorecidas pelo tipo

²⁷ Fonte: Ficha de Investigação 01 – abordagem do conteúdo a partir da análise crítica de fontes históricas, aplicado pela pesquisadora, 2024.

de atividade executada, nos faz refletir sobre um dos papéis da história para o ensino: contribuir para a aprendizagem histórica e o consequente desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e alunas.

Passando para o conjunto 02 de fontes históricas²⁸, apresentamos aos alunos três fotografias de manifestações populares ocorridas em diferentes momentos históricos, seguidas dos questionamentos contidos na Ficha de Investigação 2:

Ficha de Investigação 2:

- a) Identifique diferenças e semelhanças entre as fontes A, B e C (indivíduos, espaço, objetos e ações):
- b) Identifique onde, quando e por que ocorreu cada evento:
- c) Na sua opinião, será que todas as pessoas representadas nas imagens possuem conhecimento e consciência do que estão fazendo? Justifique:
- d) Os movimentos evidenciados nas imagens A, B e C contribuem para demonstrar a fragilidade ou o fortalecimento da nossa democracia? Justifique sua resposta.

Figura 10: Conjunto de fontes 02 utilizada em Aula Histórica

Conjunto 2 de Fontes Históricas (duplas 3, 4) - imagéticas: manifestações populares

Fonte A: Fotografia de comitiva de Getúlio Vargas



Getúlio Vargas e comitiva, sendo aclamado por populares ao chegar em Ponta Grossa (PR) rumo ao Rio de Janeiro, onde assumiria o cargo de presidente do Brasil em decorrência da deposição de Washington Luís (17 de outubro de 1930).¹

Fonte B: Fotografia de manifestação na Avenida Paulista



Manifestação na Avenida Paulista – 2013

Fonte C: Fotografia de depredação da praça dos três poderes



Atos do dia 8 de janeiro de 2023, na Praça dos Três Poderes, em Brasília - [Joedson Alves/Agência Brasil](#)

Fonte: Aula histórica elaborada pela professora-pesquisadora

²⁸ Fontes apresentadas no apêndice 04.

No geral, para sermos mais sucintos na apresentação das análises, as duplas 9 e 10, e 20 e 22, diferenciaram as épocas e contextos, sinalizando se tratar de manifestações de indivíduos que desejavam a ruptura do processo democrático, sendo o primeiro uma “revolução, o outro uma manifestação de impeachment e o outro foi um ato de vandalismo”. Já os alunos 20 e 21 entendem que “nem todos estão sendo conscientes ou possuem conhecimento, acredito que se todos da fonte C²⁹ tivessem conhecimento de que o ato de vandalismo é um crime e passa a imagem de povos extremistas e não democratas, não fariam este ato”. Porém se contradizem ao expor na questão “d” que os movimentos denotam “fortalecimento [da democracia]. Pois, eles estão correndo atrás de seus direitos e mostrando resistência, o que resulta no fortalecimento da nossa democracia”. No entanto, em se tratando de metacognição, esta contradição (atos de vandalismo X atos democráticos) pode indicar uma possível incompreensão conceitual por parte do aluno, direcionando o professor nas abordagens sobre a temática nas aulas seguintes, uma vez que o conhecimento histórico está sempre em processo de construção. Porém, é válido também considerar que essa resposta pode demonstrar não só desconhecimento em relação ao tema, ou até mesmo uma desinformação advinda da família, grupos religiosos e/ou das redes sociais, pois as ideias de extrema direita apresentam hoje exatamente essas concepções autoritárias como democráticas.

No que diz respeito às evidências históricas, os estudantes demonstraram ser possível identificar por meio das fontes quando a manifestação é referente à veneração a um indivíduo e quando se refere à sua repulsa, ressaltando que todos os eventos mostrados nas imagens correspondem a atos antidemocráticos.

O conjunto 03 de fontes históricas³⁰, que apresenta imagens de cartazes de propaganda da Aliança Liberal e da chapa governista para a eleição de 1930, foram interpretados da seguinte forma: “Getúlio Vargas tinha propostas de democracia e Júlio Prestes, [...] estava propondo a continuação da oligarquia”, porém “Júlio Prestes venceu, entretanto não assumiu devido um ato antidemocrático” (alunos 25 e 31), essas contradições oriundas do protagonismo dos discentes durante a atividade são muito bem-vindas, para direcionar processos de aprendizagem posteriores. O fato é que, os estudantes perceberam a tentativa de manipulação presente nos cartazes, identificando semelhanças nas campanhas políticas atuais, onde o que direciona as

²⁹ Atos do dia 8 de janeiro de 2023, na Praça dos Três Poderes, em Brasília - Joedson Alves/Agência Brasil, fonte: <https://www.ocafezinho.com/2024/02/14/8-de-janeiro-era-o-plano-b/>. Acesso em: 29 ago. 2024. Localizada no Apêndice 05.

³⁰ Fontes apresentadas no apêndice 05.

falas (promessas) dos políticos são as pesquisas sobre o que o povo gostaria de ouvir, tudo “jogada de marketing” (alunos 25 e 31).

Seguindo para o conjunto 04 de fontes históricas³¹, temos duas que atraíram bastante o interesse dos jovens – a Carta Testamento de Vargas e um vídeo sobre seu suicídio –, demonstrando captarem corretamente a intenção dos autores ao produzi-las: Vargas “buscaria influenciar a opinião pública, inspirar seus seguidores e despertar simpatia ao descrever suas dificuldades e sofrimento pessoal”, já no vídeo, o autor (Eduardo Bueno), procura “interpretar os motivos e implicações do suicídio” de Vargas. Ambas as fontes “podem oferecer aos leitores [uma] compreensão rica e complexa [...] uma visão mais analítica e crítica” para entender “a participação popular [...] limitada com grande controle sobre a mídia e a informação [...] características autoritárias” (alunos 26 e 33). As duplas 11 e 13, e 26 e 33, e o aluno 30, não concluíram a atividade, o que impossibilitou elaborarmos a análise acerca das evidências que pudessem ser extraídas de suas respostas.

Ao prosseguir as análises, chegamos ao conjunto 05 de fontes históricas³², – três capas de jornais retratando momentos diferentes da Era Vargas. Em se tratando de notícias de fatos políticos veiculados em mídia escrita, esperava-se que as duplas se posicionassem ao identificar posturas tendenciosas dos seus editores. Logo de cara eles perceberam que não existia imparcialidade nas notícias publicadas, sendo as reportagens reflexo de “muita desordem e corrupção” (alunos 34 e 41), reconhecendo que se trata de “ataques à soberania republicana e democrática [...] tanto pelo golpe de Estado [...] quanto pela tentativa forçada de retirar Vargas do poder” (alunos 34 e 41). É válido ressaltar que tivemos uma dupla (alunos 30 e 40) que ao analisar as reportagens, defenderam que os jornais não emitiram posicionamento político afirmando: “vejo as notícias no jornal apenas mostrando notícias ocorridas no período que marcou a histórica”, o que demonstra pouco (ou nenhum) senso crítico no que diz respeito à fontes jornalísticas, uma vez que não considera que quem escreve as matérias e quem são os proprietários dos jornais servem de porta-vozes de ideias e interesses de determinados grupos.

Na Educação histórica, sendo essa concepção fruto de uma das percepções do passado construída por uma dupla de alunos, temos um espaço para ressaltar a multiperspectividade histórica, dando à classe a oportunidade de avaliar as concepções dos colegas e (re)construir as suas, num processo contínuo. Nesta perspectiva, as vozes não precisam ser julgadas como

³¹ Carta Testamento de Vargas e Vídeo – O suicídio de Getúlio Vargas, de Eduardo Bueno, referências no apêndice 05.

³² Fontes apresentadas no apêndice 05.

corretas ou não e nem serem aceitas por todos, e sim analisadas criticamente contribuindo, para fundamentar a opinião de quem as analisa.

Arrematamos essa etapa da construção de dados para a pesquisa com as considerações provenientes da análise do conjunto 06 de fontes históricas³³, onde foram expostas quatro imagens que retratam posturas/ações diferentes de Getúlio Vargas. A primeira, mostra um Vargas que buscou sensibilizar as massas de trabalhadores urbanos para angariar apoio, defendendo suas causas e criticando o sistema oligárquico; a segunda, um líder internacional alinhado aos ideais capitalistas, a terceira, um simpatizante do ideal fascista, anverso ao comunismo e a quarta, um liberal capaz de dividir seu palanque com antigos desafetos para obter êxito nas eleições. Esse conjunto de fontes gerou perplexidade e curiosidade dentre os estudantes. Eles se empenharam em entender o contexto de cada momento histórico, demonstrando domínio da competência de orientação temporal, o que facilitou a compreensão sobre as posturas adotadas por Vargas. Chegaram à conclusão de que as ações foram necessárias para garantir sua permanência no poder. A dupla 28 e 36 defendeu que Vargas “fazia o que fazia para tentar agradar toda a população, e não sair queimado ou errado”. O mais importante é que os estudantes souberam relacionar as decisões políticas no presente com os exemplos mostrados na atividade. Os alunos 13 e 18 destacam que “mesmo na tentativa de realizar uma boa política sempre vai ter alguém que vai se opor”. Essa fala demonstra que a dupla faz uma defesa das ações de Vargas utilizando um discurso que justifica suas ações, considerando trivial a existência de grupos opositores.

Quando foram desafiados a identificar a evidência histórica, pôde-se constatar que a dupla 28 e 36 se expressou dizendo se tratar de uma época “muito polêmica, onde houve muitas manipulações da parte dos governantes [...] onde manipulava um jornal da época”. Indício relevante que constata que ao avaliar as fontes a dupla pôde inferir que a informação reportada por um jornal pode ser manipulada, para servir a determinados interesses, mostrando que souberam tirar evidências das fontes. Essa percepção por parte dos discentes sugere que a competência histórica da categoria construtiva da evidência histórica foi desenvolvida com a atividade. A dupla 16 e 18 identificou ter sido “um período com ‘alianças’, em busca do melhoramento político do Brasil”, percepção que também deixa claro que souberam tirar evidências das fontes ao compreenderem a necessidade de criar pactos entre grupos políticos divergentes em prol da governança.

³³ Fontes apresentadas no apêndice 05.

Destarte, tivemos as seguintes conclusões sobre esta fase da construção de dados: o fato de não ter sido disponibilizadas narrativas prontas, oportunizou aos discentes um momento de desafio e autonomia que os conduziu a pensar sobre determinado evento, sua época e seu contexto, em paralelo com o tempo presente, resultando, embora com deficiências, na elaboração de ideias, que podem ser classificadas como um tipo de pensamento histórico, mesmo que pouco elaborado. Porém, resultante de uma atividade de compreensão e orientação temporal, sendo perceptível um “acompanhamento consciente da eventual mudança conceptual” (Schmidt, Garcia, 2007, p. 35), uma vez que o pensamento histórico,

é a chave de acesso para compreensão do que se foi e por ser um pensamento de segunda ordem, não está preocupado em contar o acontecido e sim sobre como o reconstruímos e quais ideias esse acontecido expressa. (Pina, 2019, p. 147).

A despeito das dificuldades percebidas, salientamos que os estudantes apresentaram, em parte, o desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem presentes nas competências do pensamento histórico por nós definidas [capacidade de argumentação, percepção das evidências históricas a partir das fontes, exercício da empatia histórica, e da orientação temporal], uma vez que o foco não foi somente conhecer, acontecimentos da Era Vargas, mas também possibilitar a construção de ideias sobre este período em contraposição com o presente prático dos envolvidos. Desta forma, é válido lembrar que a pesquisa buscou possibilitar que os participantes relacionassem acontecimentos ocorridos na Era Vargas com questões políticas e sociais do presente, no intuito de propiciar operações cognitivas que os conduzissem ao desenvolvimento das seguintes competências do pensamento histórico: evidência, argumentação, orientação e empatia.

Tal percepção pode ser constatada a partir da análise das narrativas produzidas pelos estudantes que, ao construírem seus *posts de blog*, registraram as evidências históricas levantadas a partir das fontes investigadas, praticaram o exercício da argumentação histórica “indo em busca de experiências do passado” (Schmidt e Sobanski, 2020, p. 29) para conceber explicações que atestassem “credibilidade e plausibilidade” (Schmidt e Sobanski, 2020, p. 30) a suas ideias e demonstraram capacidade de orientação e empatia histórica ao estabelecer diferenças entre experiências do passado e do presente. As produções e as intervenções dos discentes, expressaram capacidade de construir ideias sobre o passado e não apenas reproduzir informações já cristalizadas. Desta forma, podemos atestar que houve o desenvolvimento do pensamento histórico, consequência do exercício mental do raciocínio e lógica histórica perceptível em suas contribuições escritas e orais, o que corrobora para a nossa conclusão de

que entre os participantes da pesquisa, houve em maior ou menor grau, a amplificação da capacidade de argumentação, da percepção das evidências históricas a partir das fontes, do exercício da empatia histórica, e da orientação temporal.

Nessa perspectiva, seguimos os preceitos de Schmidt e Garcia (2007 p. 35), priorizando o:

levantamento de ideias prévias, sobre um conceito histórico substantivo; (a) análise das ideias prévias: ideias historicamente contextualizadas, restritas, vagas e alternativas; o desenho de aulas em que os alunos realizam tarefas; (e o) levantamento de ideias construídas [...].

Agora, seguiremos para a próxima subseção: A produção de narrativas históricas pelos alunos: o que dizem os dados, demonstrando que permanecemos seguindo os preceitos da Educação Histórica, enfatizando a importância de uma

Proposta de aplicação aos alunos de um exercício de metacognição – narrativa; (a) análise das ideias construídas e comparação com as ideias prévias. Bem como das ideias meta-cognitivas; (a) reflexão sobre os resultados da experiência para reformulação eventual dos aspectos menos positivos e aplicação dos aspectos positivos em situações futuras. (Schmidt e Garcia, 2007, p. 35).

Ao considerarmos a cognição histórica situada, entendemos que o processo de aprendizagem histórica não se finda em um conteúdo substantivo, se mantendo em constantes desdobramentos, sendo esse desenvolvimento perceptível nas narrativas históricas produzidas pelos participantes da pesquisa. A pesquisa evidenciou o potencial possibilitado pela aplicação de uma aula histórica na medida que os passos metodológicos discriminados por Schmidt nos conduzem a visualizar de forma concreta como o conhecimento vai se formulando mentalmente nos participantes desde o levantamento das carências de orientação temporal e interesse até culminar na produção das narrativas históricas.

3.3 Metacognição: as narrativas dos alunos expressas na produção do blog (etapa III da aula histórica)

Com a execução do exercício de metacognição descrito nesta subseção, propomos aos discentes a construção da sua própria narrativa histórica. Para tanto, primeiramente, buscamos “quebrar” o entendimento de que a explicação histórica é única. Por conseguinte, evocamos a necessidade de que, a todo momento no processo de ensino-aprendizagem, sejam contrastadas as ideias construídas ao longo do processo com as ideias prévias, na intenção de nortear professor

e aluno em suas ações. Defendemos uma avaliação contínua, pois acreditamos que com essa conduta os “sujeitos passam a ter consciência do processo de formação da sua consciência histórica e (compreenda) como ela está inserida na cultura histórica de sua comunidade”. (Fronza, in Schmidt e Sobanski, 2020, p.51).

Estas reflexões tiveram papel crucial na (re)formulação das atividades seguintes e nos rendeu parâmetros para avaliar se o nosso objetivo – “*compreender as potencialidades das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos do Ensino Médio*” – foi alcançado, nos dando subsídios para responder a problemática principal da investigação: “*como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?*”.

Diante do exposto, iniciamos apresentando aos alunos o objetivo da aula: elaborar uma narrativa histórica tomando como base as análises das fontes históricas, utilizando como forma de linguagem um “*post (notícia) de blog*”. Desse modo, a turma foi dividida em grupos para debater sobre o conteúdo das fontes (cada grupo foi formado com os 4 alunos que ficaram com o mesmo conjunto de fontes), sendo lhes apresentado um modelo deste tipo de linguagem e suas características, como também, um fragmento de texto contendo informações dos diferentes momentos da Era Vargas, além de questões reflexivas para direcioná-los na organização da escrita. Optamos pela narrativa histórica, visto que a consideramos como

[...] uma forma de expressão da consciência histórica dos sujeitos e que, por isso mesmo possibilita um construto para que seja possível compreender as ideias históricas dos estudantes. [Pois] Deslocando a discussão das estratégias didáticas para uma concepção de aprendizagem baseada na narrativa histórica dos sujeitos, faz-se possível fundamentar a autoria do relato do estudante [...] (Fronza, 2012, p. 06).

A princípio, segundo eles, a atividade pareceu difícil, mas ao longo das conversas e produção de alguns rascunhos, os *posts de blogs* ganharam vida. Os textos em geral, apresentam algumas deficiências, mas como pode ser percebido, o “*Blog Democracia no passado e presente*”³⁴, espaço virtual escolhido para possibilitar a publicização das narrativas, criadas pela turma, apresenta ideias e reflexões sobre o período estudado, expressando que os jovens foram capazes de construir, ideias/explicações históricas sustentadas pela relação da ciência histórica com a vida prática. Além dos textos, os alunos tiveram também que exercer seu raciocínio

³⁴ Estava acessível até janeiro de 2025 no link: <https://rianfernandesno.github.io/work-historia/>, porém, o aluno excluiu o *blog* para liberar memória na sua conta pessoal. Para acessar as narrativas dos alunos (textos sem correção do professor) é necessário acessar o link: <https://docs.google.com/document/d/1q-fZtTQoBCd6bN5BEeIszRbRcWTvsPgW/edit?usp=sharing&ouid=114110267835698012316&rtpof=true&sd=true>

histórico pensando em um título, um subtítulo e escolhendo uma imagem que pudessem ser usados para expressar o que os leitores iriam encontrar em suas narrativas. Essas escolhas demonstraram o domínio de competências, como a empatia histórica e orientação temporal, sendo consideradas de grande valor para constatar que a atividade possibilitou a aprendizagem histórica destes jovens.

Figura 11: Título, subtítulo e imagens dos *posts* do *blogs*



Fonte: Produção dos sujeitos da pesquisa

Ao analisarmos os títulos, subtítulos e imagens, pode-se perceber a criatividade e o senso crítico dos discentes, ficando evidente que resultam de reflexões sobre o conceito substantivo – *democracia e Era Vargas* e as fontes históricas problematizadas, além de podermos enxergar também questões do presente prático dos jovens.

O primeiro *post* do *blog*, cujo título é “*Era Vargas: realmente chegou ao fim? – Por que esse período ainda é tão importante nos dias atuais?*” (dupla 23 e 35) nos dá a ideia de continuidade histórica, e conduz a distinguir o passado do presente. O texto é muito provocante, com questionamentos feitos ao leitor e apresentação de particularidades marcantes deste

período, além de descrições de características das ações de Vargas. Se finda nos estimulando a considerar a postura de Vargas ao analisar contextos da política atual. Vejamos um trecho:

[...] É importante lembrar que essa manipulação presente em seu governo era velada e a população não se dava conta da sua alienação, por isso a população considerava Vargas como um herói, o endeusando e glorificando, apesar do perfil autoritário e golpista de Vargas. Getúlio usava constantes frases para contribuir com a manipulação em massa, entre as mais famosas estão: “Vargas o pai dos pobres”, “amigos das crianças”.

Dando esse pulo no passado, percebe-se então, que é primordial o estudo e conhecimento sobre a história, para que sejamos mais críticos e conscientes, e não nos tornamos fáceis de manipular e enganar. Para assim, tomarmos boas escolhas e pensarmos melhor na hora de escolher nossos representantes políticos. (Alunos 23 e 35)

No segundo *post*, intitulado “*A história por trás das câmeras na Era³⁵ Vargas: veja como foi o período do presidente Getúlio Vargas e suas consequências para a sociedade brasileira*” (dupla 24 e 44), temos o alerta dado aos leitores sobre a conduta de se considerar que nem tudo que se vê é fruto do real, exigindo uma avaliação crítica e “participação cidadã na política”. A dupla expressa suas ideias afirmando que

[...] A democracia brasileira é um processo contínuo e está sempre em construção.

Hoje enfrenta desafios como a desigualdade social, a corrupção e a violência. Entretanto, também teve avanços importantes como a liberdade de expressão e o direito ao voto.

O estudo da Era Vargas ajuda a entender melhor o passado do Brasil e a construir um futuro mais justo e democrático. Ao analisar, pode-se aprender sobre os impactos das políticas públicas na sociedade brasileiras e a importância da participação cidadão na política. (Alunos 24 e 44)

O último *post* exposto no *blog*: “*Democracia e suas faces: a democracia e suas várias faces ao longo da história*” (dupla 12 e 14), apresenta vários pontos negativos do período Vargas, mas também pontos positivos, ideia que nos remete a desconstruir visões antagônicas de bem e mal, explorada pela grande história em prol de legitimar o poder econômico e político vigente. A dupla conclui sua narrativa expressando que o estudo da Era Vargas serviu para fazê-los compreender a situação política do Brasil e relaciona-las a questões vivenciadas no passado, o que para eles é uma grande contribuição para evitarmos “a idolatria aos candidatos”. Sua narrativa enfatiza que

[...] A democracia brasileira, embora bem elaborada, já teve seus momentos difíceis ao longo da história, como golpes de estado, atentados as

³⁵ No *blog* houve um erro de digitação, e onde deveria estar a palavra “Era”, foi digitado a palavra “área”.

constituições, ditaduras e regimes militares, fragilidade nos três poderes, entre outros.

O governo de Vargas, foi um exemplo de oscilação democrata no país, ocorrendo momentos críticos como a ditadura militar em 1937, registrando um estado autoritário e opressor e em muitas situações acontecendo várias censuras. Porém, houve pontos positivos como a criação da carteira de trabalho, modificações positivas nos panoramas eleitorais.

Ampliação de leis, fortalecimento da constituição, direitos humanos, aprimoramento dos três poderes é algo atual na democracia brasileira, mas sempre com brechas e atentados, como a invasão ao congresso em Brasília no dia 8 janeiro.

O estudo histórico sobre “Era Vargas” me fez entender como o sistema brasileiro se reflete a cada ano que se passa e a tentativa de ter uma democracia justa para todos. Outra relação foi as semelhanças em campanhas eleitorais e a idolatria aos candidatos. (Alunos 12 e 14)

Para nós, ficou evidente, que apesar das dificuldades cognitivas apresentadas pelos alunos e considerando tratar de um tipo de atividade a qual estão pouco afeitos, temos a elaboração de textos que são produto das problematizações e reflexões feitas às fontes históricas, num trabalho de investigação e metacognição. Em síntese, uma narrativa histórica, onde o desenvolvimento de certas competências do pensamento histórico, em especial evidência, argumentação, orientação e empatia, estiveram intrinsecamente presentes em todas as etapas, mas principalmente na final.

Concordamos com Germinari e Urban (2020, p. 5) ao declararem que para eles

não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais do passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica, como o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica, causalidade, narrativa histórica, empatia histórica, entre outros conceitos que compõem a natureza epistemológica da história.

Segundo nossa concepção, as atividades executadas pelos alunos em todas as etapas da aula histórica deixaram claro que o uso desse aporte teórico-metodológico colabora e influencia no exercício e desenvolvimento das competências do pensamento histórico, particularmente naqueles por nós definidos: argumentação, percepção da evidência a partir das fontes, exercício da empatia. Deste modo, respondendo à nossa pergunta “*como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?*”, chegamos à seguinte conclusão: para que as fontes sejam apresentadas como uma construção (intencional ou não) do passado e não como sua mera ilustração, temos a necessidade de recorrer ao método de investigação do historiador analisando-as, problematizando-as e extraindo delas evidências históricas, no intuito de provocar o raciocínio e exercitar a lógica histórica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhamos durante toda a escrita desta dissertação na intenção de sintetizar os principais achados da pesquisa, bem como avaliar o alcance (ou não) dos objetivos propostos, analisando se a questão problema foi respondida, com o intuito de direcionar outras produções a selecionar temáticas passíveis de serem investigadas e identificar prováveis lacunas no estado do conhecimento atual acerca do objeto desta pesquisa.

Para tanto, procuramos abordar os mecanismos conceituais da Educação Histórica no que tange à sua finalidade de contribuir para favorecer a aprendizagem histórica no espaço pedagógico de uma aula de História. Desta forma, apoiamo-nos na “Didática da História que toma como referência a formação do pensamento histórico” como forma de permitir que os sujeitos “construam, em aulas [...] o processo metódico de produção do conhecimento histórico” (Schmidt, 2020). Acreditamos, que

A Educação Histórica articula a ciência histórica e as práticas de ensino de modo a desenvolver o pensamento histórico como ferramenta de mudança social através de uma profunda reflexão acerca da compreensão do passado e de sua relação com o presente promovendo o desenvolvimento de importantes competências cognitivas, tais como a evidência, a narrativa e a empatia (Magalhães, 2020, p. 28).

Diante disso, utilizamos a Aula Histórica objetivando enfatizar a importância do estudo de fontes históricas em sala de aula, com o propósito de iniciar os discentes no trabalho com o método de análise de documentos históricos (história científica e o método de trabalho do historiador) como ferramenta metodológica de investigação do passado para dar sentido a questões sociais do presente. O nosso objetivo foi “fazer o passado emergir significativamente do presente” (Schmidt e Sobanski, 2020, p. 23). Desta forma, recorreremos ao conceito substantivo “fragilidade democrática e Era Vargas”, visando problematizar a criação de mitos políticos na atualidade e as ameaças à democracia, a partir do imaginário envolvendo a figura de Getúlio Vargas. Como resultado, tivemos uma série de reconstruções do passado, elaboradas pelos participantes da pesquisa e materializadas nas diversas atividades executadas durante a pesquisa e em *posts*, que alimentaram o *blog* “*Democracia no passado e presente*”, criado com a finalidade de reunir e possibilitar a socialização das narrativas históricas que expressaram a perspectiva de cada um dos envolvidos, explorada pelo exercício do raciocínio histórico.

Tal experiência nos remete a Rüsen (2015, p. 109) para quem é importante

pensar o passado como uma cadeia temporal de condições de possibilidades de o homem moldar o mundo e conectar expectativas futuras a essa cadeia. As

experiências do passado tornam-se sempre históricas quando se conectam diretamente, com o sentido e significado, com o presente. Nessa conexão o passado emerge, significadamente no presente e já não é mais uma imposição de fins, mas uma relação aberta ao futuro.

Seguindo essa premissa, ao longo da pesquisa e neste texto, apresentamos discussões acerca de como deve ser tratado um documento histórico, como se dá seu processo de construção e divulgação, ressaltando os cuidados que se deve ter ao utilizá-lo com a finalidade de desenvolver as competências do pensamento histórico, expresso por meio da construção de narrativas individuais ou coletivas, dando “referências para o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História, que é, construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica” (Schmidt e Sobanski, 2020, p. 28).

Para definir o título da nossa pesquisa “Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio”, bem como nossa problemática – “como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?” –, e os nossos objetivos, mergulhamos a fundo no levantamento de Estado do Conhecimento, investigando as produções de teses e dissertações que pudessem contribuir com nosso estudo, nos deparando com a proposta da Educação Histórica e sua análise sobre como ocorre a aprendizagem histórica.

Por conseguinte, nossos estudos nos direcionaram a didática reconstrutivista da história e ao método da aula histórica, metodologia escolhida para avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico no processo de aprendizagem, uma vez que a sua execução possibilitou praticar em sala de aula a investigação histórica baseada na problematização de fontes históricas objetivando propiciar aos estudantes do Ensino Médio mecanismos para a construção de narrativas históricas.

Todos os dados produzidos ao longo da pesquisa nos renderam elementos significativos que foram investigados seguindo a metodologia da abordagem qualitativa de caráter interpretativo e a técnica de análise de conteúdo. Desta forma, pudemos construir nossas conclusões e considerações, acerca da importância de se priorizar o desenvolvimento das competências do pensamento histórico no processo de ensino-aprendizagem de história.

Conhecer o nosso campo e sujeito de pesquisa, também foi uma ação imprescindível para nos direcionar em nossas análises, nos rendendo informações para traçar o perfil cultural, social e econômico dos jovens e da cultura escolar. Assim, compreendemos muitas das limitações que a educação e, em especial, o ensino de história perpassa atualmente.

Munidos desses dados, fomos em busca de respostas na literatura acadêmica, buscando suporte antropológico, epistemológico, técnico e metodológico para pensar a história, seu ensino e aprendizagem em consonância com o público-alvo em questão, procurando respeitar sua identidade e principalmente buscando atribuir sentido e significado ao seu estudo a partir das competências do pensamento histórico, em especial as categorias: argumentação, evidências, empatia e orientação.

Para pôr em prática, testar e avaliar os conceitos metodológicos selecionados em nossa pesquisa, decidimos por planejar a nossa aula histórica utilizando o conceito substantivo “*fragilidade democrática e Era Vargas*”. Temática que obteve boa receptividade dos discentes e contribuiu positivamente para sua participação na execução das atividades propostas.

A grande quantidade de acervo de textos acadêmicos e imagens sobre a temática, também foi um fator positivo para ampliar nosso arcabouço teórico e nos auxiliar na construção do instrumento de pesquisa (planejamento da aula histórica) que foi executado e se encontra descrito na íntegra no apêndice 05.

Depois de seguirmos o passo-a-passo da aula histórica definida por Schmidt, utilizando o método de investigação de fontes históricas, chegamos à concretização das “*meninas dos olhos*” deste trabalho – a produção de narrativas históricas pelos sujeitos da nossa pesquisa –, a partir das quais e juntamente com as demais produções pudemos avaliar se os objetivos traçados foram alcançados. Por fim, foi a somatória de todo esse processo de pesquisa que nos concedeu parâmetros para responder a nossa problemática: “como o uso de fontes históricas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico?”, o que fizemos ao longo deste texto.

Portanto, concluímos que o uso de fontes históricas quando assentado em uma metodologia que encara esse recurso não como mera ilustração ou instrumento de introdução a uma temática, e sim como uma ferramenta didática capaz de introduzir os discentes no processo de investigação histórica que exercita sua capacidade de análise e fomenta o hábito de construir conhecimento, o resultado certamente será o desenvolvimento do pensamento histórico desses estudantes.

Por óbvio, não temos a intenção nem a pretensão de generalizar os dados aqui apresentados, entretanto, a nosso ver, a utilização dos preceitos teóricos e metodológicos da aula histórica levam ao alcance destes resultados, uma vez que essa metodologia foi pensada a partir da didática reconstrutivista da história, cujas premissas consideram uma aprendizagem histórica com sentido para a vida prática.

O fato é que este trabalho trouxe importantes conclusões sobre a produção de narrativas históricas de jovens do ensino médio: possibilitou a aproximação passado x presente; contribuiu para apropriação simplistas/complexas de conhecimento sobre o conceito substantivo em questão; e proporcionou a individualização de explicações de processos históricos.

Além disso, favoreceu que a professora-pesquisadora em questão, vivenciasse a experiência de executar em sala de aula o método de investigação do historiador, maturando uma didática diferenciada que invoca os discentes para o centro do processo de aprendizagem, desviando o foco do ensino e direcionando para a aprendizagem histórica.

Esta experiência teve a capacidade de modificar a minha concepção de ensino de história e a minha prática metodológica que insistia em concentrar no professor o poder da fala e a perpetuação da grande narrativa. Ficou perceptível que os alunos aprendem história a partir da atividade prática de investigar o passado criando conexões e raciocinando historicamente na medida que são desafiados a construir o seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria da História.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

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, Edinalva Padre. Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica? **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_EdinalvaPadreAguar-TextoANPUH2015.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

AGUIAR, Edinalva Padre. **Formação inicial: concepções e usos da evidência histórica na prática docente dos(as) licenciados(as) em História do Estado Bahia.** 2022.

AGUIAR, Edinalva Padre. A evidência histórica como artefato interpretativo do pensamento histórico. In: SCHMIDT, Maria A. **Educação Histórica: confrontações com a história e a educação.** 1ª ed. – Curitiba, Paraná: Was edições, 2024.

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.

ANDRADE, Elaine Santos. **Aprendizagem de Conceitos Históricos por Meio de Aulas-oficinas e Produção de Fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro – SE,** 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Etnografia da prática escolar.** Campinas/São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, nº 113, p. 51-64, julho, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** 3. ed. Brasília, DF: Liber Livros Editora, 2008.

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.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

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.

BARCA, Isabel. Educação histórica – uma nova área de investigação. **Ciclo de Colóquios "Estado da História"**, realizado no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras do Porto, a 4 de Abril de 2001.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades**. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

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.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1), p. 197.

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.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOECKEL, Cristina Reis. **História e propaganda política: a construção da imagem de Getúlio Vargas (1930-1945)**. Rio de Janeiro. ECO/UFRJ, 2005. Graduação em Comunicação Social – habilitação em Publicidade e Propaganda. Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro / ECO - UFRJ.

BORRIES, Bodo Von. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BRAUN, Alice Jungblut; MAGALHÃES, Geovana Klaus. **“A construção de um mito”: a propaganda e a imprensa na Era Getúlio Vargas (1930-1954)**. Epígrafe, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 218-246, 2021.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos – 1ª ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.

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

CARNEIRO, M. Luiza Tucci. **Revolução de 30: um estudo através da imagem. Perspectivas do Ensino de História**, 1. 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FE/USP, 1988.

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 da história na Educação Básica: um longo caminho desde os métodos verbalistas até a investigação Histórica**. Revista Eletrônica 6 **Documento e Monumento**. Vol. 6 – nº 1 – junho de 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

CAIMI, Flávia. E. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Investigar em ensino de história: entre fronteiras e limites epistemológicos. In. **Cartografia da Pesquisa em Ensino de História** / organizadoras Adriana Ralejo, Ana Maria Monteiro. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. Desdemocratização em curso: o que pensam os jovens sobre o conceito substantivo democracia. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 43-74, 2023.

COELHO, Adriana Regina Oliveira. **Possibilidades e limites da aula oficina para o ensino e aprendizagem de História**. 2022

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.31, jan./abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

COUTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar** - 9º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 3. ed. - São Paulo: Saraiva, 2018.

FRANCA, Joelma Santos. **O ensino de história por meio do uso de imagens em aulas-oficinas: uma experiência na cidade de Malhador/SE**, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Marcus Vinicius de. **Getúlio Vargas, dramaturgo: o político e a construção da personagem**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 33, n. 1, p. 99-112, jan./jun. 2011.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FRONZA, Marcelo. As narrativas históricas gráficas como expressão da aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino médio: perspectivas da educação histórica. **Revista de Teoria da História**, v. 6, n. 12, p. 179-198, dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/teoria/article/download/33424/17700/140787>. Acesso em: 14 dezembro de 2025.

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

GERMINARI, Geyso Dongley; URBAN, Ana Claudia. Educação histórica e a contribuição para a formação de professores: experiências de pesquisa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto: uma tragédia**. Tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, v. 1. 2006.

GOMES, Laurentino. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo Livros, 2013. il.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Ed. UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] – Campinas, São Paulo Editora da Unicamp, 1990.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. Alfabetização no Brasil – o Estado do Conhecimento: histórias e memórias no Ceale/FaE/UFMG. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, ISSN 2663-8588, 2021, Florianópolis, Anais. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2021. p. 1-11.

MAGALHÃES. André Vinícius Bezerra. **Hoje não vai ter aula: Educação Histórica e Aprendizagem Colaborativa a partir da experiência com a ONHB**. 2020

MINAYO. Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde coletiva**, 17 (03). 621-625, 2012.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - ed. 14 - São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTI, Carlo Guimarães. **Ensinar e aprender: usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos. **A relação de estudantes do ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico**. 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Educação | Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 101-116 | jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades e Inovação.** V. 8, n. 55, 2021.

MOURELLE, Thiago. **As várias faces de Getúlio Vargas:** historiografia e memória. In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/as-varias-faces-de-vargas/>. Publicado em: 26 jun. 2017.

MOURELLE, Thiago. **Por que Vargas deu o golpe que criou o Estado Novo?** In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-que-vargas-deu-o-golpe-do-estado-novo/>. Publicado em: 27 mai de 2019.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade:** os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras, Ed. Celta, 1999.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNET Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PINA, Max Lanio Martins; SILVA, Maria da Conceição. **A Didática Reconstrutivista da História: uma proposta teórica e metodológica para o Ensino de História.** Revista História Hoje, v. 9, no 17, p. 228-233 - 2020.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos.** Educar, Curitiba, Especial. Editora UFPR, 2006, p. 191-218. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FKqqys3kMwGfGHFZfznrBxp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

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.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. **História da Historiografia.** Número 02, março, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução de Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão Chaves de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAKS, Flávia do Canto. **Busca Booleana: Teoria e Prática**. Curitiba, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**

SALOMÃO, Eizabete Becker. **Investigação nas aulas de História: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental**. 2020.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. **O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica**. Revista Panorâmica, V. 33 – Maio/Ago. 2021.

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

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Tradução Maria Paula Duarte; Revisão Carlos Roberto F. Nogueira – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes. 1995

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tania Maria F. Braga. **Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tania Maria F. Braga. **Perspectivas de investigação em educação histórica. Atas da VI Jornadas internacionais em educação histórica**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Spicione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; BARCA, Isabel. (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009a. p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI**. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos**. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 81-90.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba; Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.); MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCHMIDT, M. A. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar Em Revista**, 35(74), 35–53, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45981>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstructivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Sobanski, Adriane de Quadros. **Competências do pensamento histórico**. Coleção Educação histórica v. 2, Curitiba, Paraná: WA editores, 2020.

SCHÖRKEN, Rolf. Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein [Didática da História e Consciência Histórica]. In: SÜSSMUTH, Hans (org.). **Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland** [O Ensino de História sem Futuro? Sobre o Estado do Debate na Didática da História na República Federal da Alemanha]. Stuttgart: Klett, 1972. p. 87-101.

SEIXAS, P. **A Consciência Histórica na Sala de Aula: Possibilidades Teóricas, Objetivos e Perspectivas Práticas**. Editora Unijuí, 2012

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

SILVA, Narjara Kelly B B. Farias; AGUIAR, Edinalva Padre. **Estado da arte ou do conhecimento: o quê, para quê e como**. In: BARRETO, Denise Aparecida; DIAS, Hildacy da Silva Mota; GUSMÃO, Rogério (org). Educação: Revisões Bibliográficas e de Literatura (volume 1). EDUCAÇÃO: Revisões Bibliográficas e de Literatura. Vitória da Conquista: Ed. dos Autores, 2024.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes L. L. **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, Acácio 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.

SOUZA, Quincas Rodriguez de. **O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na Educação**. Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n.

03, p. 31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 16 mai. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Tabelas de levantamento Estado do Conhecimento

Tabela 02: Mapeamento das produções sem refinamento

Ano de Publicação	Título dos Trabalhos de Conclusão
2009	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná
2009	"Em cada museu que a gentes for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu
2011	Getúlio Vargas em mundo de ficção: a persona histórica e seus múltiplos ficcionais
2012	A Cognição Histórica Situada: Orientações curriculares e metodologias de professores de História da Educação Básica
2012	A construção narrativo-argumentativa da imagem de um presidente na biografia Getúlio Vargas para crianças
2016	O uso de fontes como estratégia didática para a aprendizagem histórica na Educação Básica
2016	A história local e o desenvolvimento do pensamento histórico nos jovens do ensino médio
2016	A gênese da República nova brasileira na perspectiva da caricatura: ensinando História através das ilustrações do periódico careta
2017	Consciência Histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação a história da cidade de Curitiba
2017	Consciência histórica no Ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do Ensino Médio de Curitiba
2018	A relação de estudantes do Ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico
2018	O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico
2018	O ensino de História por meio do uso de imagens em Aulas-Oficinas: Uma experiência em Malhador /SE
2018	Proposta de Aula-Oficina para o ensino de História Local no Ensino Fundamental - Londrina
2019	Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: Um estudo com alunos do 9º ano no município de Tailândia/PA
2019	Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais

2020	Aprendizagem de Conceitos Históricos por Meio de Aulas-oficinas e Produção de Fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro-SE
2020	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos
2020	Hoje não vai ter aula: Educação Histórica e Aprendizagem ColaborATIVA a partir da experiência com a ONHB
2020	Questionando a “História, das mídias sociais à sala de aula: a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do Ensino Médio
2020	A História nas Histórias em Quadrinhos: O uso da Graphic Novel Maus na aprendizagem histórica
2020	Investigação nas aulas de História: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental
2020	Aprender História para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina
2020	Uma metodologia para a aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino Fundamental por meio da produção de Histórias em Quadrinhos
2020	Abrem-se as cortinas: o teatro e a política nacionalista do governo de getúlio Vargas (1937-1945)
2021	A aprendizagem histórica na transição dos anos iniciais para os anos finais: a experiência do uso de fontes materiais como metodologia de ensino para o 6º ano da EMEF Dr. Benedito Maia
2021	Cantando a História: produção de paródias no ensino de História
2022	A história local na aprendizagem histórica: análise de sequência didática desenvolvida para o 6º ano do Ensino Fundamental da E.E.B. Professor Laércio Caldeira de Andrada
2022	O meme como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial Militar no Brasil
2022	Possibilidades e limites da Aula Oficina para o ensino aprendizagem de História

Tabela 03: Resultado do mapeamento dos descritores

Descritores e Operador Booleano	Resultado de Produções Apresentadas				
	Sem Filtro	Filtro do Catálogo	Refinamento Título e Palavras-Chave	Refinamento Conceitos do Resumo	Leitura Flutuante dos Resumos
1. “aprendizagem histórica” AND “cognição histórica situada”	Pesquisa em 17/04/24 15 Resultados	09 Resultados	05 Resultados	05 Resultados	05 Resultados

2. “aprendizagem histórica” AND “pensamento histórico”	Pesquisa em 17/04/24 669 Resultados	32 Resultados	03 Resultados	03 Resultados	03 Resultados
3. “cognição histórica situada” AND “pensamento histórico”	Pesquisa em 24/04/24 07 Resultados	04 Resultados* (2 repetidos)	02 Resultados	01 Resultados	01 Resultados
4. “aprendizagem histórica” AND “fontes históricas”	Pesquisa em 17/04/24 480 Resultados	10 Resultados	09 Resultados	09 Resultados	09 Resultados
5. “cognição histórica situada” AND “fontes históricas”	Pesquisa em 17/04/24 01 Resultado	01 Resultado* (Repetido)	0 Resultado	X	X
6. “fontes históricas” AND “pensamento histórico”	Pesquisa em 24/04/24 808 Resultados	02 Resultados	02 Resultados	02 Resultados	02 Resultados
7. “aula histórica”	Pesquisa em 24/04/24 3797 Resultados	181 Resultados	10 Resultados* (1 Repetido)	06 Resultados	06 Resultados
8. “aprendizagem histórica AND “getúlio vargas”	Pesquisa em 25/04/24 21 Resultados	X	01 Resultado	01 Resultado	01 Resultado
9. “getúlio vargas”	Pesquisa em 25/04/24 11624 Resultados	0 Resultado**	02 Resultados***	02 Resultados	02 Resultados
10. "governo de Getúlio Vargas" AND "ensino de história”	Pesquisa em 03/05/24 01 Resultado	01 Resultado	01 Resultado	01 Resultado	01 Resultado
11. "governo de Getúlio Vargas" AND "aprendizagem histórica"	Nenhum resultado 03/05/24				
12. "governo de Getúlio Vargas" AND "aprendizagem histórica"	Nenhum resultado 03/05/24				
13. "governo de Getúlio Vargas" AND "aula-oficina"	Nenhum resultado 03/05/24				
14. "governo de Getúlio Vargas" AND "aula histórica"	Nenhum resultado 03/05/24				

Total de Produções	17423	240	35* 34*	30	30
---------------------------	-------	-----	------------	----	----

* Do total de 34 resultados selecionados com a leitura dos resumos, 4 produções se apresentam repetidas pois aparecem em dois descritores pesquisados;

** Ao utilizar os filtros da página da CAPES, que estavam sendo utilizados nas demais pesquisas restaram 0 resultados;

*** Foi reiniciada a busca utilizando apenas os filtros - Grande Área Conhecimento: Ciências humanas, ciências sociais aplicadas; Área de conhecimento: Educação e selecionados na primeira página duas produções da área de Linguagem.

Tabela 04: Mapeamento dos trabalhos que interessam à presente pesquisa

Descritor	Autoria	Título	Ano	Programa/ Tipo de Produção Universidade/ Localização	Aspecto de Interesse
1. “aprendizagem histórica” AND “cognição histórica situada”	1. ANDRADE, Elaine Santos	Aprendizagem de Conceitos Históricos por Meio de Aulas Oficinas e Produção de Fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro/SE	2 0 2 0	Universidade Federal de Sergipe	Teórico: Educação Histórica Metodológico: Aula Oficina
	2. BARBOSA, Marcos Roberto	A Cognição Histórica Situada: Orientações curriculares e metodologias de professores de História da Educação Básica	2 0 1 2	Mestrado em Educação Universidade do Tuiuti do Paraná	Teórico: Cognição Histórica Situada Metodológico: Metodologia qualitativa - questionário padronizado entrevista semiestruturada
	3. FRONZA, Marcelo	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos	2 0 1 2	Doutorado em Educação Universidade Federal do Paraná	Teórico: Educação Histórica, Cognição Histórica Situada Metodológico: Metodologia qualitativa - questões abertas - relação da história em quadrinhos com a verdade
	4. GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	2 0 0 9	Doutorado em Educação Universidade Federal do Paraná	Teórico: Educação Histórica, Cognição Histórica Situada Metodológico: Metodologia qualitativa - observação
	5. MAGALHAES, André Vinicius Bezerra	Hoje não vai ter aula: Educação Histórica e Aprendizagem	2 0 2 0	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Rio	Teórico: Educação Histórica, Cognição Histórica Situada, deslocando o foco do

		ColaborATIVA a partir da experiência com a ONHB		Grande do Norte	ensino para a aprendizagem Metodológico: Oficina de Educação Histórica
2. “aprendizagem histórica” AND “pensamento histórico”	6. BECKER, Geraldo	Consciência Histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação a história da cidade de Curitiba	2017	Mestrado em Educação Universidade Federal do Paraná	Teórico: operações mentais do pensamento histórico Metodológico: Técnicas da pesquisa qualitativa, subsídios teóricos e metodológicos da Educação Histórica, fontes iconográficas
	7. FURTADO, Ronaldo Everton Araujo Vieira	Questionando a “História, das mídias sociais à sala de aula: a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do Ensino Médio	2020	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Teórico: Investigação Histórica Metodológico: Pesquisa qualitativa, investigação histórica de mídias digitais, roteiro investigativo
	8. NANEZ, Otto Jorge da Silva	Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: Um estudo com alunos do 9º ano no município de Tailândia/PA	2019	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Pará	Teórico: Operações do pensamento histórico, conceitos históricos substantivos Metodológico: caráter qualitativo
3. “cognição histórica situada” AND “pensamento histórico”	9. COMPAGNONI, Almir Muncio	"Em cada museu que a gentes for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu	2009	Mestrado em Educação Universidade Federal do Paraná	Teórico: Educação Histórica Metodológico: Aula-visita
4. “aprendizagem histórica” AND “fontes históricas”	10. BARROS, Renata Souza	A aprendizagem histórica na transição dos anos iniciais para os anos finais: a experiência do uso de fontes materiais como metodologia de ensino para o 6º ano da EMEF Dr. Benedito Maia	2021	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Pará (Ananindeua)	Teórico: Aprendizagem Histórica Metodológico: Uso de fontes materiais
	11. FREITAS, Antonio Diogo Greff de	Consciência histórica no Ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em	2017	Mestrado em Educação Universidade Federal do Paraná	Teórico: Fontes Históricas Metodológico: Aplicativo educacional virtual feito pelos alunos, divisão de capítulos

		estudantes do Ensino Médio de Curitiba			
	12. MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos	A relação de estudantes do Ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico	2 0 1 8	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Paraná	Teórico: Pensamento Histórico Metodológico: Contato com fontes, pesquisa empírica - estudo exploratório
	13. OLIVEIRA, Jhuan Cláudio Matos de	A História nas Histórias em Quadrinhos: O uso da Graphic Novel Maus na aprendizagem histórica	2 0 2 0	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Mato Grosso	Teórico: Aprendizagem Histórica Metodológico: fontes - GRAPHIC NOVEL MAUS, intervenção didática no formato de uma Aula Oficina
	14. ROSA, Edna Cristiana Kunz	A história local na aprendizagem histórica: análise de sequência didática desenvolvida para o 6º ano do Ensino Fundamental da E.E.B. Professor Laércio Caldeira de Andrada	2 0 2 2	Mestrado ProfHistória Universidade Federal de Santa Catarina	Teórico: Aprendizagem Histórica Metodológico: estudo de caráter exploratório de abordagem qualitativa - observação direta participante, sequência didática
	15. SALOMÃO, Elisabete Becker	Investigação nas aulas de História: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental	2 0 2 0	Mestrado ProfHistória Universidade Federal de Santa Catarina	Teórico: Aprendizagem Histórica, pensamento Histórico, fontes Históricas Metodológico: aulas-oficinas, fontes históricas, sequências didáticas, Análise do Conteúdo
	16. SIMÕES, Acácio Leandro Marciel	Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais	2 0 1 9	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Teórico: Aprendizagem Histórica, Consciência Histórica, fontes Históricas Metodológico: conjunto de atividades de análise de fontes histórica, “Fontímetro”
	17. SOUZA, Quincas Rodriguez de	O Uso de fontes como estratégia didática para a aprendizagem histórica na Educação Básica	2 0 1 6	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Rio de Janeiro	Teórico: Importância do uso de fontes na produção do conhecimento histórico Metodológico: Sistematizar e analisar uma experiência de ensino tradicional, sequências didáticas
	18. SOUZA, Victor	Aprender História para a vida: novos	2 0	Mestrado ProfHistória	Teórico: Sentido às aulas de história, Educação

	Batista de	olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina	20	Universidade Federal de Pernambuco	Histórica Metodológico: Questionários aplicados durante as atividades, uso das fontes, Aulas Oficinas
5. “cognição histórica situada” AND “fontes históricas”	19. ADRIANO, Fabricio	O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico	2018	Mestrado ProfHistória Universidade Federal de Santa Catarina	Teórico: pensamento Histórico, fontes Históricas Metodológico: Dissertação propositiva, sequências didáticas uso de fontes, construção de narrativas
6. “fontes históricas” AND “pensamento histórico”	20. MOITINHO, Helena Rosa	A história local e o desenvolvimento do pensamento histórico nos jovens do ensino médio	2016	Mestrado em Educação Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista)	Teórico: Educação Histórica Metodológico: Método Histórico, metodologia de vocação qualitativa - questionários exploratórios, análise de conteúdo
7. “aula histórica”	21. ARAÚJO, Cilmar de	O meme como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial Militar no Brasil	2022	Mestrado ProfHistória Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista)	Teórico: Educação Histórica, Aula Histórica Metodológico: Aula histórica, problematizando fontes
	22. BRITO, André Domingues de	Uma metodologia para a aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino Fundamental por meio da produção de Histórias em Quadrinhos	2020	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Mato Grosso	Teórico: Educação Histórica, Aula-Oficina Metodológico: Aula-Oficina
	23. COELHO, Adriana Regina Oliveira	Possibilidades e limites da Aula Oficina para o ensino aprendizagem de História	2022	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Maranhão	Teórico: Aula Oficina, fontes históricas Metodológico: Modelos de aulas oficinas
	24. FRANCA, Joelma Santos	O ensino de História por meio do uso de imagens em Aulas-Oficinas: Uma experiência em Malhador /SE	2018	Mestrado ProfHistória Fundação Universidade Federal de Sergipe	Teórico: Educação Histórica, pensamento histórico, consciência Histórica, Aula Oficina, fontes históricas Metodológico: aulas oficinas, fontes históricas, instrumento de metacognição

	25. LIMA, Vania de	Proposta de Aula-Oficina para o ensino de História Local no Ensino Fundamental - Londrina 2018	2 0 1 8	Mestrado ProfHistória Universidade Estadual de Maringá - PR	Teórico: Fontes Históricas, Aula Oficina Metodológico: Fontes Históricas, Aula-Oficina, “laboratório histórico”
	26. SILVA, Maria Fabiola da	Cantando a História: produção de paródias no ensino de História	2 0 2 1	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Pará	Teórico: Educação Histórica, consciência Histórica, Aula Oficina Metodológico: modelo investigativo da aula-oficina
8. “aprendizagem histórica AND “getúlio vargas”	27. WERHLI, Zuleica Soares	A gênese da República nova brasileira na perspectiva da caricatura: ensinando História através das ilustrações do periódico careta	2 0 1 6	Mestrado ProfHistória Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Teórico: figura política de Getúlio Vargas, fonte histórica Metodológico: imprensa como fonte histórica e o uso da caricatura
9. “getúlio vargas”	28. ZISMANN, Tatiana	Getúlio Vargas em mundo de ficção: a persona histórica e seus múltiplos ficcionais	2 0 1 1	Doutorado em Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Teórico: Getúlio Vargas Metodológico: Imagem construída de Getúlio Vargas
	29. AOKI, Raquel Lima de Abreu	A construção narrativo-argumentativa da imagem de um presidente na biografia Getúlio Vargas para crianças	2 0 1 2	Mestrado em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Minas Gerais (BH)	Teórico: Getúlio Vargas Metodológico: Imagem construída de Getúlio Vargas
10. "governo de Getúlio Vargas" and "ensino de história"	30. MEDEIROS, Mirna Aragão de	Abrem-se as cortinas: o teatro e a política nacionalista do governo de Getúlio Vargas (1937-1945)	2 0 2 0	Doutorado em História Universidade Federal do Rio de Janeiro	Teórico: Getúlio Vargas Metodológico: Censura, Getúlio Vargas

Tabela 05: Bibliografia Anotada

Descritor	Autoria / Orientação	Título	Ano
1. “aprendizagem histórica” AND “cognição histórica situada”	1. ANDRADE, Elaine Santos SANTOS, Fábio Alves dos	Aprendizagem de Conceitos Históricos por Meio de Aulas Oficinas e Produção de Fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro/SE	2020
	2. BARBOSA, Marcos Roberto GERMINARI, Geyso D.	A Cognição Histórica Situada: Orientações curriculares e metodologias de professores de História da Educação Básica (Artigo)	2012

	3. FRONZA, Marcelo SCHMIDT, M ^a Auxiliadora M. dos S.	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos (Tese)	2012
	4. GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini SCHMIDT, M ^a Auxiliadora M. dos S. / BARCA, Isabel	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná (Tese)	2009
	5. MAGALHAES, André Vinicius Bezerra SPINOSA, Vanessa	Hoje não vai ter aula: Educação Histórica e Aprendizagem ColaborATIVA a partir da experiência com a ONHB	2020
2. “aprendizagem histórica” AND “pensamento histórico”	6. BECKER, Geraldo URBAN, Ana Claudia	Consciência Histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação a história da cidade de Curitiba	2017
	7. FURTADO, Ronaldo Everton Araújo Vieira OLIVEIRA, Margarida M ^a Dias de	Questionando a “História, das mídias sociais à sala de aula: a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do Ensino Médio	2020
	8. NANEZ, Otto Jorge da Silva FERREIRA, Eliana Ramos	Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: Um estudo com alunos do 9º ano no município de Tailândia/PA	2019
3. “cognição histórica situada” AND “pensamento histórico”	9. COMPAGNONI, Almir Muncio SCHMIDT, M ^a Auxiliadora M. dos S.	"Em cada museu que a gentes for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu	2009
4. “aprendizagem histórica” AND “fontes históricas”	10. BARROS, Renata Souza MACÊDO, Sidiana da C. Ferreira de	A aprendizagem histórica na transição dos anos iniciais para os anos finais: a experiência do uso de fontes materiais como metodologia de ensino para o 6º ano da EMEF Dr. Benedito Maia	2021
	11. FREITAS, Antonio Diogo Greff de URBAN, Ana Claudia	Consciência histórica no Ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do Ensino Médio de Curitiba	2017
	12. MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos URBAN, Ana Claudia	A relação de estudantes do Ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico	2018
	13. OLIVEIRA, Jhuan Cláudio Matos de FRONZA, Marcelo	A História nas Histórias em Quadrinhos: O uso da Graphic Novel Maus na aprendizagem histórica	2020
	14. ROSA, Edna Cristiana Kunz	A história local na aprendizagem histórica: análise de sequência didática desenvolvida para o 6º ano do Ensino Fundamental da E.E.B. Professor Laércio Caldeira de Andrada	2022
	15. SALOMÃO, Elisabete Becker SILVA, Cristiani Bereta da	Investigação nas aulas de História: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental	2020

	16. SIMÕES, Acácio Leandro Marciel OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de	Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais	2019
	17. SOUZA, Quincas Rodriguez de GABRIEL, Carmem Teresa	O Uso de fontes como estratégia didática para a aprendizagem histórica na Educação Básica	2016
	18. SOUZA, Victor B. de MEDEIROS, Ricardo P. de	Aprender História para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina	2020
5. “cognição histórica situada” AND “fontes históricas”	19. ADRIANO, Fabricio CUBAS, Caroline Jaques	O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico	2018
6. “fontes históricas” AND “pensamento histórico”	20. MOITINHO, Helena Rosa PINA, Cristina	A história local e o desenvolvimento do pensamento histórico nos jovens do ensino médio	2016
7. “aula histórica”	21. ARAÚJO, Cilmar Ledo de SOUZA, Belarmino de Jesus	O meme como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial Militar no Brasil	2022
	22. BRITO, André Domingues de SENA, Ernesto Cerveira de	Uma metodologia para a aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino Fundamental por meio da produção de Histórias em Quadrinhos	2020
	23. COELHO, Adriana Regina Oliveira CAMPOS, Marize Helena de	Possibilidades e limites da Aula Oficina para o ensino aprendizagem de História	2022
	24. FRANCA, Joelma Santos SANTOS, Fábio Alves dos	O ensino de História por meio do uso de imagens em Aulas-Oficinas: Uma experiência em Malhador /SE	2018
	25. LIMA, Vania de RAMOS, Marcia Elisa Teté	Proposta de Aula-Oficina para o ensino de História Local no Ensino Fundamental - Londrina 2018	2018
	26. SILVA, Maria Fabiola da	Cantando a História: produção de paródias no ensino de História	2021
8. “aprendizagem histórica AND “getúlio vargas”	27. WERHLI, Zuleica Soares ALVES, Francisco das Neves	A gênese da República nova brasileira na perspectiva da caricatura: ensinando História através das ilustrações do periódico careta	2016
9. “getúlio vargas”	28. ZISMANN, Tatiana	Getúlio Vargas em mundo de ficção: a persona histórica e seus múltiplos ficcionais	2011
	29. AOKI, Raquel Lima de Abreu	A construção narrativo-argumentativa da imagem de um presidente na biografia Getúlio Vargas	2012

		para crianças	
10. "governo de Getúlio Vargas" and "ensino de história"	30. MEDEIROS, Mirna A. de AGUIAR, Leila Bianchi	Abrem-se as cortinas: o teatro e a política nacionalista do governo de Getúlio Vargas (1937-1945)	2020

Tabela 05: Bibliografia Sistematizada

Descritor 01	“aprendizagem histórica” AND “cognição histórica situada”
---------------------	--

Autoria / Orientação	1. ANDRADE, Elaine Santos SANTOS, Fábio Alves do
Título	Aprendizagem de Conceitos Históricos por Meio de Aulas Oficinas e Produção de Fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro/SE
Objetivos	Compreender as potencialidades da produção de narrativas históricas em formato de fanzines, no método de Aulas-oficinas, como ferramenta auxiliar na investigação da aprendizagem histórica dos chamados “conceitos substantivos”, em particular, do termo ‘Revolução’.
Metodologia	Discussão teórica sobre Educação Histórica; Abordagem de investigação qualitativa em seu tipo de Estudo de Caso, articulando práticas da etnografia; Roteiro de Aulas-Oficina, método histórico fundamentado na Cognição histórica situada que considera que o conhecimento é construído a partir do acesso às fontes e aos documentos;
Resultados	Desafio de buscar proporcionar aos alunos uma melhor problematização das fontes históricas e suas informações e, conduzi-los a uma maior extração crítica e consciente dos recursos didáticos utilizados em seu processo de construção do conhecimento histórico;

Autoria / Orientação	2. FRONZA, Marcelo SCHMIDT, M ^a Auxiliadora M. dos S
Título	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos (Tese)
Objetivos	Estudar como os jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no contexto de escolarização. Compreender como se forma a cognição histórica situada dos sujeitos em contexto de escolarização; Investigar como se dá a relação entre o poder narrativo das histórias em quadrinhos e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica dos jovens estudantes de ensino médio.
Metodologia	Contextualização teórica a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico e da cognição histórica situada dos sujeitos; Instrumentalização de investigação baseado nos princípios da pesquisa qualitativa.
Resultados	Tese: As histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado, e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade.

Autoria / Orientação	3. MAGALHAES, André Vinicius Bezerra SPINOSA, Vanessa
Título	Hoje não vai ter aula: Educação Histórica e Aprendizagem ColaborATIVA a partir da experiência com a ONHB
Objetivos	Refletir sobre as possibilidades de construção de experiências significativas de aprendizagem histórica, objetivando que a aprendizagem ocorra de modo ativo, colaborativo; Analisar o processo de aprendizagem histórica no contexto escolar, com recorte focal na modalidade regular do EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral. Discutir e reavaliar o papel do docente de História, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem; Traçar estratégias de levar conhecimento histórico produzido com o devido rigor teórico metodológico, seguindo os pressupostos epistemológicos da ciência histórica, para dentro das salas de aula da Educação Básica.
Metodologia	Referencial teórico fundamentado no macrocampo da cognição histórica Planejamento de uma disciplina eletiva a partir dos pressupostos e da metodologia da Aula Oficina.
Resultados	Construção de disciplina eletiva em formato de Oficina de Educação Histórica com atividades de aprendizagem histórica.

Descritor 02	“aprendizagem histórica” AND “pensamento histórico”
---------------------	--

Autoria / Orientação	4. BECKER, Geraldo URBAN, Ana Claudia
Título	Consciência Histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação a história da cidade de Curitiba
Objetivos	Refletir sobre a consciência histórica e a atribuição de sentido de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba-PR.
Metodologia	Sistematização para a análise dos dados coletados no campo empírico pautada nas técnicas da pesquisa qualitativa; Subsídios teóricos e metodológicos no domínio científico da Educação Histórica; O aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos desenvolvidos por Ronaldo Cardoso Alves e a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen; Articulação das técnicas da pesquisa qualitativa.
Resultados	Reflexões sobre a atribuição de sentidos a história de Curitiba e a relação com a vida prática dos estudantes por meio de fontes iconográficas.

Autoria / Orientação	5. NANEZ, Otto Jorge da Silva FERREIRA, Eliana Ramos
Título	Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: Um estudo com alunos do 9º ano no município de Tailândia/PA
Objetivos	Mobilizar elementos e operações do pensamento histórico desafiando os alunos a narrar a história da escravidão negra no Brasil.
Metodologia	Propor atividades desafiadoras em que sejam induzidos a mobilizar seus conhecimentos sobre determinadas temáticas históricas e expressá-los por produção de narrativas.

Resultados	A análise e reflexão possibilitaram evidenciar a forma como os estudantes apreendem os seus conhecimentos históricos sobre a temática proposta e como mobilizam os marcadores históricos e noções básicas do pensamento histórico como as de explicação, causalidade e relações entre as dimensões temporais.
-------------------	---

Descritor 03	“aprendizagem histórica” AND “fontes históricas”
---------------------	--

Autoria / Orientação	6. MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos URBAN, Ana Claudia
Título	A relação de estudantes do Ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico
Objetivos	Investigar o relacionamento das/dos estudantes com as fontes históricas, na tentativa de perceber se a tomam como verdade ou se as questionam e se as contextualizam.
Metodologia	Estudo exploratório para investigar os conhecimentos tácitos a respeito do uso de fontes. Os resultados do estudo exploratório, quantificados e analisados, para investigar a mobilização do pensamento histórico de estudantes em contato com fontes históricas.
Resultados	Os estudantes mantêm um relacionamento efetivo e ativo com as fontes históricas e constroem questões problematizadoras e elaboram hipóteses, porém ora trata a fonte como informação objetiva e ora a percebe como algo a ser desvelado.

Autoria / Orientação	7. SALOMÃO, Elisabete Becker SILVA, Cristiani Bereta da
Título	Investigação nas aulas de História: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.
Objetivos	Analisar as dimensões do pensamento histórico; Entender como os estudantes interpretam as fontes históricas; Identificar quais conhecimentos e habilidades cognitivas os estudantes mobilizaram para explicar os problemas propostos com o uso de fontes.
Metodologia	Discutir as questões teóricas relacionadas à aprendizagem da história com base na linha de investigação cognição histórica e da educação histórica; Utilizar a metodologia das aulas-oficinas, que descreve as sequências didáticas; analisar os dados.
Resultados	Tendência para usar os documentos como informação entendendo que podem dar acesso direto ao passado.

Autoria / Orientação	8. SIMÕES, Acácio Leandro Marciel OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de
Título	Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais
Objetivos	Contribuir para a aprendizagem histórica por meio da análise de fontes históricas textuais disponíveis em ambientes digitais
Metodologia	Propõe um conjunto de atividades de análise de fontes históricas escritas disponíveis on-line e que estão sistematizadas em um “Fontímetro”
Resultados	Contribuiu para a formação de jovens mais responsáveis na medida em que exercitem a

	busca por informações e aprendizado através das possibilidades oferecidas pela internet de forma segura.
--	--

Autoria / Orientação	9. SOUZA, Quincas Rodriguez de GABRIEL, Carmem Teresa
Título	O Uso de fontes como estratégia didática para a aprendizagem histórica na Educação Básica
Objetivos	Discutir a proposta escolar de um currículo integrado por procedimentos de uma sequência didática a partir de fontes.
Metodologia	leitura da proposta pedagógica elaborada por instituição de ensino específica; Discussão sobre a importância das fontes; Apresentação e reflexão de um conjunto de sequências didáticas organizadas em torno do uso de fontes
Resultados	Aproximação de algumas práticas pedagógicas que partem de uma visão de escola onde os conteúdos surgem das demandas dos alunos, onde o diálogo e a construção do conhecimento são pensadas de forma horizontal e democrática e o professor seria uma espécie de tutor, orientando, a partir de seus procedimentos, as pesquisas definidas pelos alunos.

Descritor 04	“aula histórica”
---------------------	------------------

Autoria / Orientação	10. BRITO, André Domingues de SENA, Ernesto Cerveira de
Título	Uma metodologia para a aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino Fundamental por meio da produção de Histórias em Quadrinhos
Objetivos	Propor uma metodologia para a produção de Histórias em Quadrinhos visando uma aprendizagem histórica significativa; Compreender a conceitualização, definição e historicidade das histórias em quadrinhos; Apresentar debate sobre a inserção da aula-oficina de história.
Metodologia	Elaboração de uma aula-oficina de história por meio da construção de histórias em quadrinhos.
Resultados	Percebemos que o educando desperta certo interesse pelo tema, uma vez que haverá uma produção envolvida, da qual ele fará parte.

Autoria / Orientação	11. COELHO, Adriana Regina Oliveira CAMPOS, Marize Helena de
Título	Possibilidades e limites da Aula Oficina para o ensino aprendizagem de História
Objetivos	Analisar as potencialidades e limites da aula oficina para o ensino e aprendizagem de História. Analisar os impactos do uso de fontes históricas.
Metodologia	Realização de pesquisas e reflexões bibliográficas do campo da História e da Educação; Análise dos impactos do uso de fontes históricas; sugestão de modelos de aulas oficinas; Apresentação de caderno pedagógico (conjunto de Oficinas Históricas),
Resultados	No processo de ensino-aprendizagem da Ciência histórica é fundamental que o (a) docente

	esteja atento e disposto a repensar sua prática, uma vez que, a metodologia aplicada interfere significativamente na dinâmica da sala de aula, bem como nos propósitos do conhecimento científico.
--	--

Autoria / Orientação	12. FRANCA, Joelma Santos SANTOS, Fábio Alves dos
Título	O ensino de História por meio do uso de imagens em Aulas-Oficinas: Uma experiência em Malhador /SE
Objetivos	Criar metodologia com vistas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da consciência histórica.
Metodologia	utilização dos pressupostos metodológicos da Aula-Oficina.
Resultados	Constatação que houve progressão das ideias históricas dos estudantes pesquisados com a utilização da Aula Oficina.

Descritor 05	“aprendizagem histórica AND “getúlio vargas”
---------------------	--

Autoria / Orientação	13. WERHLI, Zuleica Soares ALVES, Francisco das Neves
Título	A gênese da República nova brasileira na perspectiva da caricatura: ensinando História através das ilustrações do periódico careta.
Objetivos	Compreender o posicionamento e as críticas da revista Careta, com ênfase à relevância da imprensa como fonte histórica e o uso da caricatura como meio para ensinar História.
Metodologia	Análise do modo como Getúlio Vargas foi representado como protagonista da revista Careta.
Resultados	Maior compreensão em relação à sociedade da época.

Apêndice 02 – Termos de autorização para realização de coleta de dados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Por meio do presente instrumento, solicitamos ao *Sr. Ramon Dutra Lobo, Diretor(a) do Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado*, autorização para realizar nesta Instituição de ensino a parte empírica da pesquisa, cujo título preliminar é “Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UESB), orientada pela *Prof.^a Dr.^a Edinalva Padre Aguiar*, a qual será executada em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. As informações coletadas e utilizadas na pesquisa ficarão arquivadas com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídas. Igualmente, assumimos o compromisso de utilizá-las somente para fins científicos e de que não haverá qualquer forma de identificação dos(as) participantes, garantido seu anonimato. Se desejar, os resultados da pesquisa estarão à disposição desta Unidade de Ensino quando finalizada.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com sua colaboração.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Brumado-BA, 09 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br IRIS GUIMARAES VIEIRA CAYRES
Data: 09/07/2024 23:23:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Iris Guimarães Vieira Cayres
Mestranda

Documento assinado digitalmente
gov.br EDINALVA PADRE AGUIAR
Data: 10/07/2024 19:32:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Edinalva Padre Aguiar
Orientadora

Deferido (X) Indeferido ()

Assinatura e carimbo do(a) gestor(a)

RAMON DUTRA LOBO
DIRETOR
AUT 13 010/2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, *Ramon Dutra Lobo*, ocupante do cargo de *Diretor Geral do(a) Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes”, da pesquisadora *Iris Guimarães Vieira Cayres* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro que dispomos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Brumado, 10 de julho de 2014.

Ramon Dutra Lobo

Ponto
Carimbo:

RAMON DUTRA LOBO
DIRETOR
AUT 13 010/2024

Apêndice 03 - Ficha de investigação do espaço escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Mestranda: Iris Guimarães Vieira Cayres

Orientadora: Edinalva Aguiar

Tema: Aprendizagem Histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio

Dados da Unidade Escolar para Pesquisa de Mestrado

Instituição Escolar: Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado

Endereço: Av. Dr. Duarte Muniz, nº 453 – Bairro São José, Brumado - BA, 46.110-282

Telefone: 3441-3604 – Secretaria, 3441-3827 – Recepção, 3441-2641 - AEE.

E-mail: cetibbrumado@gmail.com

Diretor: Ramon Dutra Lobo

Vice-diretores: Aline Maria Silva Pereira

Cristiane Abreu

Coordenadores: Lucélia Aparecida Dias Alves

Odete Maria Pau Ferro

Modalidades de ensino oferecidos: Ensino Médio Integral, Parcial, Fluxo e EJA

Quantitativo de alunos matriculados em 2024: 1271

Quantitativo de professores: 52

Quantitativo de apoio administrativo: 10

Quantitativo de apoio de serviços gerais: 15

Quantidade de salas de aula: 24

Outros ambientes: Ginásio poliesportivo, Arena de lutas, Campo Society, Piscina semiolímpica, áreas de convivência.

Projetos pedagógico: Gincana cultural, projetos estruturantes, Vem ENEM, PODCAST

Aspecto relevante da Unidades Escolar que seja importante destacar:

Apêndice 04 - Questionário socioeconômico



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Questionário Socioeconômico

Local de aplicação: Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado

Título da pesquisa: Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes

Pesquisadora: Iris Guimarães Vieira Cayres

Contato de e-mail: iris.cayres@enova.educacao.ba.gov.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinalva Padre de Aguiar

Quem é você? Me Conte Tudo!³⁶

Questionário (social, econômico e cognitivo) - Alunos

Prezado(a) aluno(a) da 3ª série do Ensino Médio de Tempo Integral do CETIB:

Este questionário tem como objetivo conhecê-lo melhor, mediante o conjunto de perguntas abaixo. Os questionamentos são, em sua maioria, de ordem social, econômica e cognitiva, cuja intenção é caracterizar os estudantes dessa série/turma e, posteriormente, construir o perfil da turma, a partir das informações prestadas neste questionário. Nesse sentido, pedimos encarecidamente, que respondam as perguntas considerando a realidade.

ATENÇÃO!!!

Todas as informações obtidas por meio deste questionário são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins da pesquisa.

As questões visam apenas à coleta de informações ou de opiniões. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, por favor, não deixe nenhuma pergunta sem resposta! É de fundamental importância sua atenção a todas elas.

Leia com atenção as informações do questionário antes de responder às questões:

³⁶ Questionário online, enviado via e-mail e aplicado pela plataforma Google Formulário.

1. Dados Gerais:

a) Nome completo:

b) Turma:

☐ A☐ B

c) Idade:

☐ 16 anos☐ 17 anos☐ 18 anos☐ 19 anos☐ 20 anos ou mais

d) Identidade de gênero:

☐ Masculino☐ Feminino☐ Outro

e) Área onde reside (Nome do Bairro ou localidade da Zona Rural)

2. Rotina:

a) O que você gosta de fazer nos seus momentos de lazer? (Pode marcar mais de uma alternativa)

☐ Assistir a programação da TV aberta (Globo, SBT, Record...)☐ Assistir série/filme em canais streaming (Netflix, globo Play, Prime Vídeo, Disney+)☐ Praticar algum esporte ou atividade física☐ Ler livros☐ Encontrar com os amigos☐ Realizar atividades com a família☐ Viajar ou ir para roça/sítio - curtir a natureza☐ Jogar games (jogos eletrônicos)☐ Outro. O quê?

b) Quais redes sociais você utiliza? (pode marcar mais de uma alternativa)

☐ WhatsApp☐ Instagram☐ Tik Tok☐ Snapchat☐ X (antigo Twitter)

- ☐ Telegram
 - ☐ LinkedIn
 - ☐ Pinterest
 - ☐ YouTube
 - ☐ outro(os). Qual(is)? _____
-

c). Qual(is) Games (jogos eletrônicos) você gosta de jogar?

3. Aspectos econômicos e sociais:

a) Atualmente você está trabalhando?

- ☐ Sim
- ☐ Não

b) Caso a resposta anterior tenha sido sim, sinalize o(s) turno(s) de trabalho:

- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno

c) Sua família recebe algum benefício (programa) social?

- ☐ Sim
- ☐ Não

d) Se a resposta da questão anterior for sim, marque o(s) Programa(s) Social(is) ao(s) qual(is) sua família é beneficiária:

- ☐ Bolsa Família
- ☐ Bolsa presença
- ☐ BPC (Benefício de Prestação Continuada)
- ☐ Pé-de-meia
- ☐ Outro(s). Qual(is): _____

e) Contando com você, quantas pessoas vivem em sua casa?

f) Qual a renda da sua família?

- ☐ Menos de um salário-mínimo
- ☐ Um salário mínimo
- ☐ Dois salários mínimos
- ☐ Três salários mínimos
- ☐ Quatro salários mínimos
- ☐ Mais de cinco salários mínimos

g) Você mora com seu pai e sua mãe?

- ☐ Sim
- ☐ Só com minha mãe
- ☐ Só com meu pai
- ☐ Não moro nem com minha mãe, nem com meu pai

4. Aspectos cognitivos:

a) Qual a sua relação com os estudos?

- ☐ Gosto muito de estudar
- ☐ Estudo, porque sei da importância dos estudos para meu futuro
- ☐ Não me importo com os estudos

b). Qual(is) disciplina(s) escolar(es) que você mais **GOSTA**? (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Português
- ☐ Redação
- ☐ Matemática
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Nenhuma

☐ Outra). Qual(is)? _____

c) Justifique a(s) opção(es) marcada(s) na questão anterior:

d). Qual(is) a(s) disciplina(s) escolar(es) você **NÃO** gosta? (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Português
- ☐ Redação
- ☐ Matemática
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ História
- ☐ Geografia

- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Nenhuma
- ☐ Todas
- ☐ Outra). Qual(is)? _____

e) Justifique a(s) opção(ões) marcada(s) na questão anterior:

f) Você possui alguma das aptidões abaixo:

- ☐ Escrever histórias
- ☐ Discursar (falar) em público
- ☐ Criar poemas/poesias
- ☐ Declamar poemas/poesias
- ☐ Cantar
- ☐ Dançar
- ☐ Criar coreografias
- ☐ Compor músicas ou paródias
- ☐ Tocar instrumento musical
- ☐ Encenar
- ☐ Desenhar
- ☐ manipular programas de computador
- ☐ Outro(s). Qual(is)? _____

g) Pretende fazer uma faculdade?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ainda não pensei sobre isso

h) Se a resposta da questão anterior for sim, informe o curso universitário que deseja cursar:

5. Relação com o estudo da História:

a) Você gosta de estudar História? Justifique:

b) Descreva como são, geralmente, as suas aulas de história?

c) Como você gostaria que fossem as suas aulas de História? Dê exemplos:

d) Relate como foi uma aula de História, que você tenha gostado:

e) Relate como são as aulas de história que você **NÃO** gosta:

f) O que você aprende nas aulas de História, tem alguma serventia para a sua vida prática/cotidiana? Explique:

6. Conhecimento sobre Fontes Históricas:

a) Explique o que para você, seria uma fonte histórica: Dê exemplos de fontes históricas:

b) Seus professores de História costumam utilizar fontes históricas nas aulas de história? Em caso afirmativo, relate um exemplo:

c) Na sua opinião, em que, as fontes históricas podem contribuir ou não para o seu aprendizado nas aulas de história?

7. Fique à vontade para registrar aqui, alguma característica ou aspecto sobre você que não foi perguntado:

Apêndice 05 - Instrumento para produção de dados Aula Histórica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

Instrumento para Produção de dados Metodologia de Investigação - Aula Histórica

I - Identificação:

Pesquisa: Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio

Pesquisadora: Iris Guimarães Vieira Cayres

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinalva Padre de Aguiar

II - Instrumento para produção de dados:

Metodologia para produção de dados: Desenvolvimento da Aula Histórica (aprendizagem baseada na cognição histórica situada), observação empírica.

Campo empírico / Sujeitos da pesquisa:

- Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado - CETIB
- Alunos de duas turmas A e B da 3ª série de Tempo Integral do Ensino Médio

III - Etapas do processo de investigação:

Planejamento de Aula Histórica

(Instrumento de produção de dados empíricos)

Conteúdo / Conceito substantivo: Fragilidade democrática e Era Vargas

Desdobramentos do conteúdo: A figura de Getúlio Vargas (Fontes: Departamento de Imprensa e Propaganda X imaginário popular); manipulação e cultura política no Brasil e sua relação com a fragilidade democrática.

Conceito de segunda ordem: argumentação, evidência histórica, empatia histórica, e orientação temporal.

Método de ensino: Investigação histórico-educacional (processo constitutivo de produção do conhecimento histórico) e produção de narrativas históricas (argumentos históricos, ação, agentes e contexto)

Instrumentos: Fontes históricas (iconográficas, escritas e audiovisuais)

Duração: 5 aulas de 50 minutos cada

Objetivos Gerais das aulas Históricas:

1. Compreender o período de governo de Getúlio Vargas e seu impacto no processo democrático Brasileiro;
2. Analisar a figura de Getúlio Vargas e sua importância no contexto político e social da época;
3. Discutir a fragilidade da democracia brasileira, tomando como base a figura de Getúlio Vargas;
4. Fomentar nos alunos o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas ao interpretar fontes históricas.

Recursos necessários:

- Projetor e computador;
- Quadro branco e marcadores;
- Fontes históricas do período de governo de Getúlio Vargas e de manifestações populares atuais (escritas, imagéticas, oral e audiovisual);
- Folhas de atividade (fichas de investigação) e materiais para anotação.

Metodologia:

Aula 1 - Levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos

1. Objetivos Específicos:

- Apresentar a pesquisa aos alunos;
- Identificar as carências de orientação dos alunos sobre os conteúdos a serem abordados nas aulas históricas (Fragilidade da democracia brasileira / Era Vargas).

2. Ponto de partida:

2.1 Apresentar a pesquisa aos alunos, prestar informações gerais sobre como será desenvolvida e como está prevista a participação deles.

2.2 Motivar os alunos a participarem da pesquisa a partir de uma conversa informal sobre a importância de uma aprendizagem baseada na investigação histórica.

3. Levantamento das carências de orientação temporal e interesses dos alunos:

Instrumentos: Questionário exploratório

1. Responda os questionamentos que seguem:

- a) Para você, o que foi a Era Vargas? O que esse período significou para a nossa história?
- b) Que ideia o termo DEMOCRACIA traz à sua cabeça?
- c) Você considera que a democracia brasileira pode estar ameaçada? Justifique:
- d) Imagine-se conversando com um grupo de amigos sobre a “história da República brasileira”, quando você é desafiado (a) a contar sobre algum acontecimento que demonstra a fragilidade deste sistema de governo, como você contaria essa história? Quais sujeitos históricos estariam presentes em sua narrativa?

Aula 2 - Abordagem do conteúdo a partir da análise crítica de fontes históricas:

1. Objetivos Específicos:

- Analisar e problematizar diferentes tipos de fontes históricas;
- Aprender a se orientar temporalmente a partir da identificação das mudanças e permanências do passado;
- Diferenciar os valores das sociedades atuais com as do passado;
- Experimentar o contato com fontes históricas e com a identificação de evidências históricas;
- Elaborar problematizações e argumentações a partir da análise de fontes históricas.

2. Introdução à análise crítica de fontes históricas:

2.1 Instrumento / recursos: Fontes históricas (imagéticas, escritas e audiovisuais)

2.2 A turma será dividida em duplas e será entregue a cada uma delas um conjunto de fontes (totalizando 6 conjuntos) que englobam aspectos históricos da Era Vargas e situações do presente, que denotam a fragilidade da democracia brasileira. Após análise e problematização, as duplas deverão responder por escrito às questões propostas.

Conjunto 1 de Fontes Históricas (duplas 1, 2) - imagética e oral

Fonte A: Música “Ode à revolução de 30”:

Revivendo os heróis do passado
De um torpor levantando a nação,
Eis que o povo oprimido e ultrajado
Gritou brado de Revolução.

Guerreiros do norte, do leste e do sul
Enchestes de estrelas um céu todo azul
Vencestes na luta, no prélio veraz
Abrindo com sangue a trilha da paz!

Liberdade, igualdade e justiça
No Brasil era um só ideal
Mas o braço dos fortes na liça
Transformou-as num fato real!

Guerreiros do norte, do leste e do sul
Enchestes de estrelas um céu todo azul
Vencestes na luta, no prélio veraz
Abrindo com sangue a trilha da paz!

Os Andradas, João Neves, Aranha,
Com Getúlio, Luzardo e Juarez
Se aliaram na grande campanha
O tirano abatendo de vez...

Guerreiros do norte, do leste e do sul
Enchestes de estrelas um céu todo azul
Vencestes na luta, no prélio veraz
Abrindo com sangue a trilha da paz!

vídeo clip *YouTube*:

<https://www.youtube.com/watch?v=O5pREkknVnc>



Fonte B: Fotografia do desfile Cívico



Desfile em celebração do dia 1º de maio no estádio de São Januário (RJ) 1942. Foto: Arquivo Nacional. Além das festividades e das cerimônias cívicas, São Januário foi apropriado de igual maneira por atos e manifestações políticas, em especial os desfiles e pronunciamentos de Getúlio Vargas. Frequentador da tribuna de honra nos dias de jogo, Vargas valeu-se da estratégia de utilizar o estádio para fazer discursos de rádio em cadeia nacional.

<https://ludopedio.org.br/arquibancada/a-instrumentalizacao-do-futebol-na-era-vargas-e-a-centralizacao-politica-no-eixo-rio-sao-paulo/>. Acesso em: 29 ago. 2024



Ficha de Investigação 1:

- a) Você é capaz de identificar a que fato histórico a letra da música, apresentada na fonte A se refere? De que forma a música apresenta este fato histórico e os sujeitos históricos envolvidos?
- b) A forma com que tratamos os políticos atualmente tem alguma relação com a forma com que Getúlio Vargas é mostrado na Fonte B? Justifique:
- c) Descreva o que está sendo retratado na fotografia mostrada na fonte B?
- d) Faça uma comparação entre a forma como os eventos são apresentados na fonte A e B e com são realizadas as campanhas eleitorais na atualidade:

Conjunto 2 de Fontes Históricas (duplas 3, 4) - imagéticas: manifestações populares

Fonte A: Fotografia de comitiva de Getúlio Vargas



Getúlio Vargas e comitiva, sendo aclamado por populares ao chegar em Ponta Grossa (PR) rumo ao Rio de Janeiro, onde assumiria o cargo de presidente do Brasil em decorrência da deposição de Washington Luís (17 de outubro de 1930).

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliansa/>

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliansa/visualizar-grupo-trabalho/366>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte B: Fotografia de manifestação na Avenida Paulista



Manifestação na Avenida Paulista – 2013

https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-socio/a-real-historia-dos-golpes-no-brasil/?utm_medium=leiamais&utm_source=cartacapital.com.br. Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte C: Fotografia de depredação da praça dos três poderes



Atos do dia 8 de janeiro de 2023, na Praça dos Três Poderes, em Brasília - Joedson Alves/Agência Brasil

<https://www.ocafezinho.com/2024/02/14/8-de-janeiro-era-o-plano-b/>. Acesso em: 29 ago. 2024.



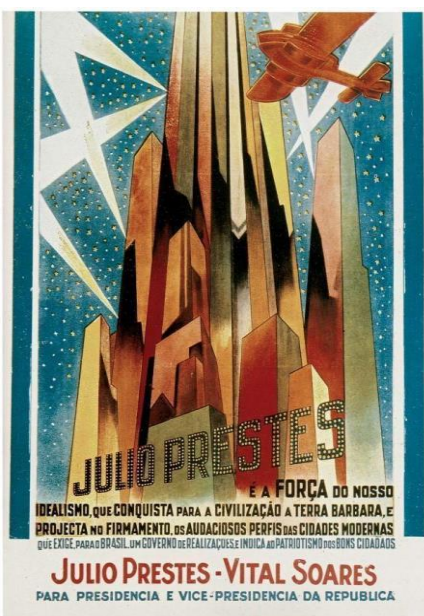
Ficha de Investigação 2:

- Identifique diferenças e semelhanças entre as fontes A, B e C (indivíduos, espaço, objetos e ações):
- Identifique onde, quando e por que ocorreu cada evento:
- Na sua opinião, será que todas as pessoas representadas nas imagens possuem conhecimento e consciência do que estão fazendo? Justifique:
- Os movimentos evidenciados nas imagens A, B e C contribuem para demonstrar a fragilidade ou o fortalecimento da nossa democracia? Justifique sua resposta.

Conjunto 3 de Fontes Históricas (duplas 5 e 6) - imagéticas: cartazes de propaganda política dos principais candidatos às eleições presidenciais de 1930.



Fonte A: Cartaz da Aliança Liberal eleições presidente 1930



Fonte B: Cartaz da chapa governista eleições para presidente 1930

<https://memorialdademocracia.com.br/card/agora-e-oficial-acabou-a-politica-do-cafe-com-leite>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Ficha de Investigação 3:

- a) Quem são os candidatos indicados em cada um dos cartazes?
- b) A que período da nossa história se referem?
- c) Qual a sua opinião em relação às promessas ou slogans de campanha apresentados nos cartazes?
- d) As campanhas eleitorais atualmente são marcadas por uma enxurrada de informações (e também desinformações), são apelos musicais e visuais que visam, a qualquer custo, direcionar as nossas escolhas e o nosso posicionamento político. Comparando a propaganda política produzida hoje com os cartazes mostrados acima, você poderia destacar semelhanças e/ou diferenças? Quais?

Conjunto 4 de Fontes Históricas (duplas 7 e 8) - escrita/oral, audiovisual: Carta Testamento de Getúlio Vargas e informações da historiografia sobre Getúlio Vargas

Fonte A: Carta Testamento de Getúlio Vargas (23/08/1954)

Carta Testamento

"Mais uma vez, a forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e novamente se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam, e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre.

Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com o perdão.

E aos que pensam que me derrotaram respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História."

(Rio de Janeiro, 23/08/54 - Getúlio Vargas)

Carta datilografada encontrada na mesa de cabeceira do Presidente Getúlio Vargas e lida por telefone pelo então Ministro da Economia, Oswaldo Aranha, em transmissão nacional pelo rádio, na rede nacional de Rádio: A voz do Brasil, poucas horas após o suicídio do então presidente que, no dia 24 de agosto de 1954, encerrou sua vida com um tiro no peito. (Trecho retirado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/65798/37904>)

Carta Testamento de Getúlio Vargas, narrada por Paulo Otaran e ilustrada com imagens da época. Fundação Leonel Brizola - Alberto Pasqualini. 16 de fev. de 2012
https://www.youtube.com/watch?v=2_emEu7hq1Q Acesso em: 19 out. 2024.



Fonte B - Vídeo do YouTube - O suicídio de Getúlio Vargas - Eduardo Bueno



O SUICÍDIO DE GETÚLIO VARGAS | EDUARDO BUENO



Canal Buenas Ideias

<https://www.youtube.com/watch?v=qJcod5omOcY&t=1s>



Ficha de Investigação 4:

- Quem são os produtores das fontes A e B? Quais seriam as intenções dos autores ao produzirem essas fontes?
- Na sua opinião, de que forma essas fontes podem influenciar as pessoas que têm acesso a elas?
- A partir das fontes analisadas, é possível tirar conclusões sobre a participação do povo brasileiro nas decisões políticas, na Era Vargas e na atualidade? Quais?
- Depois de conhecer as informações apresentadas pelas fontes, qual a sua opinião sobre Getúlio Vargas e a sua forma de governar?

Conjunto 5 de Fontes Históricas (duplas 9 e 10) - escritas e imagéticas: capas de jornal com notícias de fatos históricos políticos

Fonte A: Fim de um ciclo - A queda da República Velha

<https://www.migalhas.com.br/quentes/276919/de-washington-luis-a-jk--conheca-ex-presidentes-que-ja-foram-presos>. Acesso em: 29 out. 2024.



Fonte B: Fim do Estado Novo: chegou a hora da queda de Getúlio!



29 de outubro de 1945 (há 76 anos): Estado Novo: o presidente Getúlio Vargas é deposto por militares de seu próprio ministério.

<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/periscopio/ascensao-e-queda-de-getulio-vargas-em-duas-capas-do-jornal-o-globo-545589/>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte C: Organização da oposição e falta de apoio de antigos aliados levam Vargas ao suicídio

"ULTIMA HORA" HAVIA ADIANTADO, ONTEM, O TRÁGICO PROPÓSITO

MATOU-SE EXTRA VARGAS!

TIRAGEM - 130.320 - ANO IV - Rio de Janeiro, 24 de Agosto de 1954 - N. 879

2ª Última Hora

Editor: SAMUEL WAINER
Diretor Administrativo: L. F. BOCAIOTA GONÇA

O PRESIDENTE CUMPRIU A PALAVRA:

"SÓ MORTO SAIREI DO CATETE!"



AS 8.30 HS. DA MANHÃ DE HOJE O MAIOR LÍDER POPULAR QUE O POVO BRASILEIRO JÁ CONHECEU ENCREROU DE MODO TRÁGICO SUA GRANDE VIDA

UM TIRO NO CORAÇÃO — O GENERAL CAIA DO AINDA ENCONTROU COM VIDA O PRESIDENTE — DESOLAÇÃO NO CATETE

Neste nefasto Dia de São Bartolomeu, precisamente às 8.30 horas, praticou o suicídio o Presidente Getúlio Vargas, com um tiro de revólver no coração, quando se encontrava em seu quarto particular, no 2º andar do Palácio do Catete.

O General Getúlio de Vargas, chefe do Gabinete Militar da Presidência da República, correu para os aposentos presidenciais ao ouvir o disparo, e ainda encontrou o Presidente Vargas suplicando: "Chamem as pressas a assistência pública, que dentro de cinco minutos lá se encontrava no Palácio do Catete."

Mas o grande Presidente Getúlio Vargas já estava morto.

Não pôde ser desfeito o ambiente no Palácio Presidencial. Tudo a consternação. Membros da família do Presidente, serviços militares, que guardavam o Palácio choram a morte do popular brasileiro.

A Mensagem Que Vargas Deixou Pouco Antes de Desfechar Contra o Peito o Tiro Fatal: "A SANHA DOS MEUS INIMIGOS DEIXO O LEGADO DE MINHA MORTE. LEVO O PEZAR DE NÃO TER PODIDO FAZER PELOS HUMILDES TUDO AQUILO QUE EU DESEJAVA."

O povo em massa acorre para o Palácio do Catete, estando repletas as ruas que dão acesso à casa em que se matou, vítima da ignomínia e das campanhas infamantes de adversários rasteiros, o maior estadista que o Brasil teve, neste século. Cenas de profunda dor estão sendo assistidas na rua. Lá-se o pesar no rosto do povo. O povo brasileiro chora a perda do seu Presidente, por ele escolhido, por ele eleito e que — na crise gerada por seus inimigos — só saiu do Catete morto.

Primeira página do jornal varguista Última Hora, noticiando a morte de Getúlio Vargas.
Rio de Janeiro – 1954 – Hemeroteca da Biblioteca Nacional/Acervo Última Hora.

<https://riomemorias.com.br/memoria/motins-de-suicidio-de-getulio-vargas/>.
Acesso em: 29 ago. 2024.



Ficha de Investigação 5:

- a) Qual a sua opinião sobre os fatos e os indivíduos noticiados nos jornais?
- b) Para você, qual a relação entre os fatos noticiados nas três matérias e a manutenção da soberania republicana e democrática no Brasil atual? Explique sua opinião:
- c) Após a análise das notícias, identifique se os jornais expressam algum tipo de posicionamento político. Quais seriam?

Conjunto 6 de Fontes Históricas (duplas 11 e 12) - escritas e imagéticas: fotografias e páginas de jornais

Fonte A: A campanha da Aliança Liberal toma as ruas com populares do Rio de Janeiro em 1929



Na campanha eleitoral de 1929 a Aliança Liberal, partido de Getúlio Vargas, refletia os programas e as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao grupo político denominado Café-com-leite, mas, conseguiu logo sensibilizar as massas de trabalhadores urbanos ganhando apoio até dos tenentes.

<https://image.slidesharecdn.com/20-141002124940-phpapp02/75/20-revolucao-de-1930-29-2048.jpg>. Acesso em: 29 ago. 2024.

Fonte B: Relações de Getúlio Vargas com ações Fascistas

ARQUIVO DA BIBLIOTECA NACIONAL
Rio de Janeiro - RJ
(2 exemplares)

O IMPARCIAL

Director — J. S. MACIEL FILHO

ANNO I AV. RIO BRANCO, 132, 1.º Rio de Janeiro — Quarta-feira, 20 de Maio de 1936 NÚMERO ANUAL 100 REIS NUM. 302

Vae ser expulsa a mulher de Prestes

O Senado votará pelo processo do sr. Chermont

Ainda não estão assentadas as bases definitivas do accordo gaúcho. Os leaders políticos continuam a trabalhar na recomposição do "modus-vivendi" ::

O appello da Batalha de Adama Loura

do Senador Chermont e as funções da Secção Permanente

Nova orientação constitucional

---A licença para processo

O parecer do senador Arthur Costa, dando deferimento ao ap-
pello do sr. Abel Chermont, ge-
nove vive impellido no Senado.
Com a ausência de um represen-

Cada, com o chefe do governo.
A O IMPARCIAL, porém, demon-
stra que vivem não tratar de se-
mple.

O AMBIENTE

O senador Thomas Lobo, como
presidente da Comissão de Co-
ordenação de Poderes, acabou per-
feitamente reprovando as puni-
ções do representante de Santa
Catharina, em seu trabalho.
E disse:

— Si a Secção Permanente deli-
berar, em relação aos deputados,
nos pedidos de prisão e de pro-
cesso "ad-referendum", da mesma
maneira, forçosamente tem que
proceder, em relação aos senado-
res. De contrário, se imensidão-
dos não serão "identificados". E as
garantias dos nomes mandados,
não podem depender do voto de
doze senadores, que é a "quor-
rum" suficiente para a validade
na Secção Permanente. Isso con-
(Continua na 12ª pag.)



Senador Duarte Lima, mem-
bro da Comissão de Justiça

tante de Santa Catharina, ficou
deliberado que si fosse votado
depois de três dias, quando o re-
lator deverá voltar de S. Paulo.

FALA UM MEMBRO DA
COMISSÃO

Esses pareceres serão apreciados e
votados na Comissão de Justiça.
E para constatar-se a importância
que tem membros tiveram, tem-
vis que já honraram conhecimen-
to, ouvimos hontem o senador
Duarte Lima.

O sr. Arthur Costa tem toda a
razão, disse o representante da
Parahyba. O ponto capital é que
a Secção Permanente é órgão do
Poder Legislativo, e como tal, só
pode deliberar "ad-referendum"
do Senado.

Os membros da Comissão tre-
taram idéas, tendo havido um
perfeito accordo entre o parecer e
a nossa opinião.

O parecer está plenamente vi-
torioso?

COORDENANDO

O senador Waldomiro Maga-
lhães, como coordenador do Sena-
do, conferencios hontem, e apa-
radamente, sobre o parecer do sr.
Arthur Costa. Foram ouvidos os
srs. Clodomir Cardoso e Duarte
Lima, além de sr. Cunha Mello,
na qualidade de autor de parecer
sobre o assunto.

O representante mineiro, este-
ve, imediatamente após tomar
conhecimento do parecer de Arthur

que, seguindo barra a fora, me-
diará sobre as conveniências de
um bom comportamento no país
que recebe os estrangeiros para
o trabalho e não para a vaga-
bandagem ou para a exploração
quer política, quer social.

Ele porque extranheamento que o
senador de hontem tratasse
ainda do puto do nove, de uma
quadrilha já muito conhecida, e,
finalmente, de uma mulher a
cuja infamia a sociedade bra-
sileira deve ter sido expulsa.

Não compreendemos porque
essa Loba ainda se acha no ter-
ritório nacional. E não podemos
deixar de censurar severamente as
autoridades que não tomaram
providências para a expulsão
sumária dessa mulher que to-
dos sabem ser ido a camandora
da morte de um moço digno e
pertencente a uma das mais tra-
dições famílias brasileiras.

Não compreendemos, francos-
mente, o que faz a polícia de
costumes sem lampocinho porque
o sr. Chermont de Polícia não lo-
calizá-la.

(Continua na 12ª pag.)

TEMOS LEIS

Apenas falta quem lhe dê cumprimento



Loba, a indonjavel

que, seguindo barra a fora, me-
diará sobre as conveniências de
um bom comportamento no país
que recebe os estrangeiros para
o trabalho e não para a vaga-
bandagem ou para a exploração
quer política, quer social.

Ele porque extranheamento que o
senador de hontem tratasse
ainda do puto do nove, de uma
quadrilha já muito conhecida, e,
finalmente, de uma mulher a
cuja infamia a sociedade bra-
sileira deve ter sido expulsa.

Não compreendemos porque
essa Loba ainda se acha no ter-
ritório nacional. E não podemos
deixar de censurar severamente as
autoridades que não tomaram
providências para a expulsão
sumária dessa mulher que to-
dos sabem ser ido a camandora
da morte de um moço digno e
pertencente a uma das mais tra-
dições famílias brasileiras.

Não compreendemos, francos-
mente, o que faz a polícia de
costumes sem lampocinho porque
o sr. Chermont de Polícia não lo-
calizá-la.

(Continua na 12ª pag.)



OLGA BENÁRIO

A dama loura... Hontem, foi
de Almeida, 1.º delegado auxiliar,
sentou-se sem contrangimento.
Passou o olhar pela sala, es-
couro-se ligeiramente à mesa,
crusou as pernas e esperou, quasi
que duplamente o interro-
gatório.

Hum dado momento um leve
rubor coloriu um pouco o seu
semblante pallido.

(Continua na 12ª pagina)

“O Imparcial” noticia a expulsão de Olga, a “dama loura”, para a Alemanha nazista, por decisão de Getúlio Vargas, em 20 de maio de 1936.

<https://memorialdademocracia.com.br/card/olga-benario-e-entregue-a-gestapo>.
Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte C: Conferência que estreitou laços entre Brasil e EUA faz 70 anos (Acordos diplomáticos e financeiros de Getúlio Vargas com os capitalistas estadunidenses)



O presidente americano Franklin Roosevelt (banco da frente) se encontrou em Natal/RN, com o presidente Getúlio Vargas para acertar o envio de tropas do Brasil para combater na Segunda Guerra Mundial - 28/01/1943.

<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/conferencia-que-estreitou-lacos-entre-brasil-e-eua-faz-70-anos,1713132dfd69c310VgnVCM3000009accebo0aRCRD.html>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte D: Reaproximação de Getúlio Vargas com Carlos Prestes após decretar sua anistia



Ex-presidente Getúlio Vargas (primeiro à esquerda) e o líder comunista Luís Carlos Prestes (segundo, da direita para a esquerda) em 4 de novembro de 1947, em um comício que reuniu aproximadamente 10 mil pessoas no vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo, dividindo o mesmo palanque. Desde 1930 os rumos da política brasileira colocaram esses dois personagens em papéis de destaque, ora antagônicos, ora aliados.

<https://histormundi.blogspot.com/2016/06/imagens-historicas-21-getulio-vargas-e.html>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Ficha de Investigação 6:

- Qual a temática retratada em cada fonte histórica? A que período histórico elas se referem?
- Após a análise das fontes, que conclusão é possível tirar acerca da conduta dos sujeitos representados?
- Na sua opinião, o que cada fonte histórica apresenta sobre o posicionamento e ações de Getúlio Vargas?
- Para você, as decisões de alianças políticas no presente também são construídas como nos exemplos mostrados nas fontes históricas? Explique:

Aula 3 - Socialização do pensamento histórico construído

1. Objetivos Específicos (para as aulas 3 e 4):

- Discutir a fragilidade da democracia brasileira, tomando como base os acontecimentos históricos estudados;

- Elaborar uma narrativa histórica no formato de notícia de Blog a partir de argumentações construídas com base nas investigações das informações presentes nas fontes históricas analisadas.

2. Discussão e contextualização: Direcionar que cada dupla apresente para a classe as fontes investigadas e o resultado de suas análises, expressando as evidências históricas que foram extraídas das fontes ao problematizá-las e relatando de que forma essas evidências podem contribuir para com a sua orientação no presente. O professor deverá conduzir as apresentações, para que a classe relacione suas ideias sobre fatos do passado com situações ocorridas no presente.

3. Síntese coletiva: Conduzir os discentes a sintetizar oralmente o que foi aprendido (metacognição) sobre a fragilidade democrática provocada pela “Era Vargas”, fazendo um comparativo com questões do presente, destacando a importância da análise crítica de fontes históricas, orientada com base em questionamentos feitos a elas.

Aula 4 – Construção de narrativa histórica

1. Solicitar que os alunos, em grupo (os quatro alunos que ficaram com as mesmas fontes), construam uma narrativa histórica em formato de uma “notícia de *Blog*” (serão adicionadas a um Blog que será criado pela turma). Para tanto, o professor deverá apresentar um modelo de texto do tipo notícia de *blog*, destacando suas características. O texto e as questões propostas abaixo, deverão contribuir para reflexão sobre o tema e direcionamento dos discentes na construção da narrativa que deverá conter título, subtítulo, texto e imagens (ou desenhos).

Texto:

"[...] foi um presidente insurrecional, em 1930; um presidente constitucional, em 1934; um presidente com poderes ditatoriais, a partir de 1935 e, de modo absoluto, a partir de 1937; um presidente popular (“líder de massas”, como ele mesmo intitulou-se) ou populista (como a sociologia paulista o conceituou), de 1951 até o fim. Após quase 19 anos de presidência e antes mesmo de deixar a vida, já havia cumprido grande parte da sua profecia de entrar para a História. Seu legado, construído ao longo de toda a década de 1930 e em metade das décadas de 1940 e 1950, seria responsável pelas mais profundas mudanças no Estado brasileiro em toda a história republicana”.

LASSANCE, Antônio. **Pelas mãos dos presidentes:** construção do Estado e desenvolvimento em uma perspectiva comparada das presidências de Campos Salles e Getúlio Vargas. Tese apresentada ao programa de Doutorado pelo Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília - UnB, 2013.

Questões:

1. O Brasil deixou de ser uma Monarquia para se tornar uma República em 1889 mediante uma ação conjunta e planejada da aristocracia rural, de setores militares importantes e intelectuais. Assim, foi implantada essa forma de governo que durante seu pouco tempo de existência vivenciou diferentes faces, sofreu grandes rupturas e, por vezes, procurou em ações conservadoras garantir a permanência de suas instituições. Considerando o conceito de democracia, enquanto governo com participação popular, procure relatar em sua narrativa histórica momentos que que a democracia brasileira esteve sobre ameaça ou risco:
2. Expresse a sua interpretação sobre a forma como Getúlio Vargas conduziu seus 17 anos de governo:
3. Considerando o conceito de Democracia, expresse argumentos que demonstre a sua fragilidade ou fortalecimento no presente:
4. Pense e relate criticamente, apresentando exemplos e/ou argumentos de que forma o estudo da Era Vargas pode contribuir para sua orientação no tempo presente:

Aula 5 – Apresentação de narrativas históricas

Socialização das narrativas produzidas pelos grupos

Processo avaliativo / análise de dados

A avaliação será contínua e processual na perspectiva da metacognição, ocorrerá mediante a participação dos alunos nas discussões, contribuições na investigação e análises das fontes históricas, apresentação das respostas contidas nas fichas de observação e nas reflexões presentes nas narrativas históricas construídas, servindo para a produção de dados da pesquisa e como critério avaliativo para a disciplina História.

Conclusão

Ao final das aulas, os alunos deverão ter uma compreensão mais profunda das causas e desdobramentos da Revolução de 1930 e da figura de Getúlio Vargas e sua relação com a fragilidade democrática brasileira, além de habilidades aprimoradas em análise crítica de fontes históricas, compreensão contextualizada entre fatos ocorridos no passado com rupturas e permanências no presente, além de construção de comunicação elaborada (narrativa histórica), na qual seja possível constatar o desenvolvimento do seu pensamento histórico.