



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INVESTIGAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA:
contribuição das fontes históricas na
aprendizagem de estudantes do nono ano do
Ensino Fundamental**

ELISABETE BECKER SALOMÃO

FLORIANÓPOLIS, 2020

ELISABETE BECKER SALOMÃO

**INVESTIGAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÃO DAS FONTES
HISTÓRICAS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO NONO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História – ProfHistória,
da Universidade do Estado de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do grau de
mestre em Ensino de História
Orientadora: Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva

Florianópolis, SC 2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Salomão, Elisabete Becker
Investigação nas aulas de história : contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental / Elisabete Becker Salomão. -- 2020.
184 p.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2020.

1. Fontes históricas. 2. Aprendizagem histórica. 3. Evidência. I. Silva, Cristiani Bereta da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELISABETE BECKER SALOMÃO

INVESTIGAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ensino de História, no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Estado de Santa Catarina.

Banca Julgadora

Orientadora: _____
Doutora Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Doutora Flávia Eloisa Caimi
Universidade de Passo Fundo

Membro: _____
Doutora Núcia Alexandra da Silva Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Suplente: _____
Doutor Rogério Rosa Rodrigues
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 26 de Agosto de 2020

DEDICATÓRIA

Em defesa do direito de um aprender humanizado, da educação pública gratuita e de qualidade em todos os níveis. Em defesa dos trabalhadores, dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres, das crianças, dos queer, dos estrangeiros que sofrem com todo o tipo de preconceito, como o racismo, como a misoginia e a violência. Em defesa de todas as utopias que tragam a esperança de um mundo mais justo e equânime, e nos anime a lutar por esta causa.

AGRADECIMENTOS

O caminho que percorri durante quase três anos, foi marcado por um processo cansativo e doloroso, mas não o percorri sozinha, tenho certeza de que precisei de várias pessoas nas quais me apoiei para fazer essa caminhada. Ela não começou quando foi aprovada no processo de seleção para o PROFHISTÓRIA, pois desde muito antes este caminho foi trilhado. Por isso, vou agradecer aqueles que, de uma forma ou de outra, com as condições e possibilidades que tinham, seguraram a minha mão e caminharam comigo. E, aqueles que, de alguma forma, foram significativos em algum momento da minha vida e contribuíram para a construção de quem eu sou. Quero dizer que a ordem que segue não é de mais ou menos importantes, mas está relacionada ao percurso de vida.

Começo por agradecer a minha mãe, mesmo que ela não esteja mais em carne e osso entre nós, ela merece estar neste espaço, porque a minha memória está repleta da sua presença, por tudo o que vivemos e por tudo que experienciamos em nossas vidas. A força, a coragem e a valentia com que enfrentou a pobreza, a fome e a miséria me inspiram a lutar por dias melhores e me fazem seguir em frente quando as dificuldades parecem insuperáveis. A nossa história, e quando falo nossa me refiro a mãe, eu e meus irmãos, não é tão diferente das histórias de milhares de brasileiros pobres ou de mulheres que criam seus filhos sozinhas por esse Brasil afora e, ainda, sofrem com todo tipo de preconceitos. A dona Asta fez toda a diferença; aqui não há espaço para expressar o quanto ela representa nessa caminhada, mas uma pequena parte pode ajudar a compreender isso. Foi por ela que a história entrou na minha vida. Quando éramos crianças, vivendo em algum fundo de campo, em noites frias de inverno, ao redor de um fogão à lenha, à luz de um lampião de querosene. Ela nos contava “as histórias” do “tempo antigo”. Eram histórias da sua infância, do tempo em que, penso eu, ela se via feliz. Usava as fotografias guardadas em uma “caixinha” de lata, que chamávamos de “bauzinho”. Desse pequeno objeto emergiam personagens de um tempo que parecia tão distante, por isso “tempo antigo”, mas que nos aproximavam do mundo dela e que hoje leio nos livros de história. Quando voltei a estudar e entrei no curso de história estas memórias ganharam outros sentidos e significados. Assim, minha mãe e a história se cruzam e se entrelaçam. Às vezes, nas salas de aulas por onde passo, conto alguma história que ela contava, isso traz um

certo encantamento. Por isso e, por tantas outras coisas, que é a ela a quem estendo toda a minha gratidão.

Em segundo, sou muito grata aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos, sobrinhas-netas e sobrinhos-netos. De uma forma ou outra, todos eles, em algum momento da minha vida, agiram em certa medida para que eu pudesse estar aqui. E, se não agiram, me amaram, o que sempre me dá coragem. Começando a escada de cima pra baixo. Ao mano Vilson e a Verinha pelo carinho e preocupação de sempre. Agradeço de todo o coração, aos maravilhosos filhos que criaram, meus sobrinhos Rodrigo, Everton e meu preferido Tiago, por me socorrerem toda vez que o salário não chega ao final do mês. Ao Carlinho e a Branca, ao Chris e o Felipe, obrigada pelo abrigo quando o tempo ficou feio demais, pelos mimos e companheirismo. A este meu irmão sou grata, por tudo o que fez por mim durante toda a vida, sei o quanto sacrificou sua própria infância e adolescência, era um menino com responsabilidades de adulto. Sempre foi meu herói e sempre será. Ao Volmar e a Mi, mesmo bastante distantes, são parte da minha vida e da minha história, isso já é motivo para agradecer. Ao Rudi minha gratidão pelas longas conversas pelo watts. Ao Zico, obrigada por ser a peste da minha vida. Nossas “brigas” de crianças são inesquecíveis! Ao Nene, meu velho resmungão, o cara que inventava nossos brinquedos; de um galho de árvore, saía um carrinho, um bodoque e tantas outras coisas. Ao Jelson, meu filósofo favorito, foi ele quem me inspirou a voltar a estudar, com quem tenho conversas sobre política, livros e educação. E, finalmente, ao meu irmão caçula Edson. Ele, a Denise e as três pessoas que amo mais que tudo na vida, a Laura, Bernardo e Helena me acolheram quando cheguei em Santa Catarina e estiveram sempre presentes durante essa caminhada.

Nesta lista não pode faltar as pessoas que fizeram parte da fase mais feliz da minha vida, minhas amadas amigas: Ana Luísa, Maria Joana, Cassiane, Gizele Zanotto, Taciane, Cris Bohrer, Fernanda e Josiane, Fernanda e Daniela Karlinski, Camila e a Keila, das quais tenho enorme saudades. Às vezes é impossível não verter lágrimas dos olhos rememorando esta fase através das fotografias. Os nossos abraços coletivos, as festas, os churrascos na minha casa, das conversas nas tardes de chimarrão e de todos os momentos que rimos e choramos juntas.

Preciso dizer obrigada à Saletinha Pavim a mão que me ajudou a caminhar por outros caminhos, a encontrar um sentido nas contradições, nas lutas e desafios. Grata querida!

Não posso deixar de lembrar do lugar onde este caminho começou a ser traçado: o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo. Quando entrei no curso de História, o primeiro dia de aula ficou marcado na memória. Lembro-me de que sentei no fundo da sala e observei atentamente; estava lotada, mais de cinquenta estudantes todos muito jovens. Eu, já havia adentrado a fase dos “enta” fazia algum tempo, tinha uma profissão e uma certa estabilidade. Naquele momento me perguntei: O que eu estou fazendo aqui? Hoje sei exatamente o que fui fazer lá e, por isso, agradeço imensamente a todos os professores e professoras do curso de História, porque cada um, em alguma medida, contribuiu para minha formação como profissional e pessoa. Alguns se tornaram amigos, com os quais mantenho contato e posso trocar ideias, mesmo que esporadicamente. Igualmente, aos meus colegas de turma – os filhos de Heródoto, dos quais tenho imensas saudades. Éramos um grupo bastante heterogêneo, mas fortemente ligados pelo amor à História. Hoje muitos são excelentes professores, outros já são mestres e alguns já no doutorado. O IFCH era nossa casa, a coordenação do curso o lugar onde encontrávamos aconchego e chimarrão para umas conversas; era um ambiente acolhedor e humanizado do qual lembro com saudades e espero voltar um dia. O tempo da minha graduação foi um tempo de muitas transformações; a História me fez ver o mundo com outros olhos, fez emergir e ajudou a moldar uma identidade que estava submersa. Posso dizer que a História me resgatou de volta para a vida, me proporcionou estar no lugar que mais amo estar: a sala de aula. Por tudo que ganhei e pude construir depois de lá é que sou muito grata a HISTÓRIA UPF.

Tenho, preciso e quero muito dizer obrigada ao meu querido Vinícius Hillesheim. Nossa amizade é de um tipo raro em que as maiores afinidades são as nossas diferenças; apesar disso, amamos livros, revolução, cerveja e viagens. Ele não me deixou desistir, me segurou, apoiou incentivou, me abraçou e chorou comigo. Só posso dizer obrigada queridíssimo. Te amo!

Quero muito agradecer, e com uma dose de muita ternura, a minha amiga Tathiana que conheci no PROFHISTÓRIA. Não tenho palavras para dizer o quanto foi importante nesse percurso, conhecemos juntas as pedras deste caminho.

De uma forma muito carinhosa agradeço a turma do PROFHISTÓRIA 2018; Artur, Diego, Carlos, Delvane, Elineide, Indiamara, Luiz, Mariana, Gabriela, Felipe, Márcia, Tathiana e o Fabio. Obrigada pelo apoio, pelas trocas, pelo carinho, pelas risadas. Espero que o grupo do Whatsapp continue ativo.

Sou grata, também, a coordenação e direção da Escola Estadual Olegário Bernardes em Itapema, SC, pela oportunidade de desenvolver a pesquisa naquela unidade escolar. E, de todo meu coração, agradeço ao “gatedo” lindo da turma 902, por me aceitarem como professora, por concordarem em fazer parte da pesquisa e colaborarem para que ela se tornasse possível.

Agradeço muito especialmente ao grupo de pesquisa do LEH (Laboratório de Ensino de História) a Anne, Elaine, Karla, Priscila (cheiro), Adriana, Carina, Andréa, Rebeca, Lauro e Jerônimo pelas contribuições valiosas à escrita da dissertação e por poder ter sido parte desse grupo maravilhoso e de mulheres empoderadas.

Para finalizar a gratidão àquela que só se despede quando todas as luzes estão apagadas, quando a última porta se fecha, a professora Cristiani Bereta da Silva. As dificuldades eram imensas, mas ela foi sensível para compreender e competente para acertar os rumos. Teve paciência e coragem para lidar com uma mente inquieta. Foi um porto seguro durante todo o percurso; quando eu pensava que não dava mais e que não era mais possível, vinham palavras de encorajamento “o importante é achar o teu ritmo e ir seguindo”. Para além do trabalho profissional, é um ser humano fantástico e inspirador. Tens seu lugar na minha história, professora!

EPÍGRAFE

O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. [...]. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

(BENJAMIN, 1985 p. 225)

RESUMO

SALOMÃO, Elisabete Becker. **Investigação nas aulas de história: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

Esta dissertação analisa as dimensões do pensamento histórico de um grupo de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, no estado de Santa Catarina. As investigações foram norteadas por perguntas sobre o uso de fontes históricas em sala de aula, com vistas a saber se tais fontes seriam capazes de contribuir para a aprendizagem da História. Como pressuposto teórico, foram utilizados princípios da linha de investigação Educação Histórica, que defende que as fontes históricas podem contribuir para desenvolver a cognição histórica, quando fazem uso de procedimentos voltados para a descoberta da evidência. A metodologia de aulas-oficinas deu sustentação para o desenvolvimento da pesquisa, que explorou a temática da exclusão e das lutas sociais na Primeira República (1889-1930). Os objetivos buscavam entender como os estudantes interpretavam as fontes históricas, além de identificar quais conhecimentos e habilidades cognitivas eles mobilizavam para explicar os problemas propostos. Os dados foram coletados em três fases e períodos diferentes, quando o grupo produziu suas próprias explicações sobre questões voltadas para o tema. O arcabouço documental consiste, assim, de três conjuntos de textos, que foram analisados com base na metodologia de Análise do Conteúdo. A elaboração das categorias de análises, além da referência de pesquisas realizadas no âmbito da cognição situada, contou com suporte da metodologia de Grounded Theory. Os resultados indicam uma tendência para usar os documentos como informação, entendendo que podem dar acesso direto ao passado. As explicações mobilizaram diversos conhecimentos de antes e depois das aulas e do material didático disponibilizado. As habilidades ainda são bastante básicas, como identificar e selecionar. Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro discute as questões teóricas relacionadas à aprendizagem da história com base na linha de investigação cognição histórica e da educação histórica. O segundo trata da metodologia das aulas-oficinas, que descreve as sequências didáticas. O terceiro, por fim, aborda a análises dos dados. Este trabalho tem um caráter propositivo, uma vez que pretende estimular reflexões não apenas sobre as práticas de sala de aula, mas também sobre a metodologia de avaliação baseado nos binômios “certo ou errado”; sugere, ademais, adensar as discussões em torno de questões que envolvem a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e adolescentes. Como contribuição para o trabalho pedagógico dos professores e professoras no ensino de história fica disponibilizado todo o material didático produzido na pesquisa, bem como aqueles elaborado para a análise dos textos dos estudantes.

Palavras-chave: Fontes Históricas, Aprendizagem Histórica, Evidência

ABSTRACT

SALOMÃO, Elisabete Becker. **Investigação nas aulas de história: contribuição das fontes históricas na aprendizagem de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

This dissertation work analyzes the dimensions of historical thinking of a group of students from the ninth grade of elementary school of a state public school in the state of Santa Catarina. The investigations were guided by questions about the use of historical sources in the classroom, with a view to know such sources would be able to contribute to the learning of history. As a theoretical assumption, principles of the Historical Education research line were used, which argues that historical sources can contribute to develop historical cognition when they use procedures set up to discovery of evidence. The methodology of workshop classes supported the development of research, which explored the theme of exclusion and social struggles in the First Republic (1889-1930). The objectives seek to understand how the students interpreted the historical sources, besides identifying what knowledge and cognitive skills they mobilized to explain the proposed problems. Data were collected in three different phases and periods, when the group produced its own explanations on issues focused on the theme. The documentary framework consists, therefore, of three sets of texts, which were analyzed based on the Methodology of Content Analysis. The elaboration of the categories of analyses, in addition to the reference of research carried out in the scope of the situated cognition, was supported by the Grounded Theory methodology. The results indicate a tendency to use documents as information, understanding that they can give right access to the past. The explanations mobilized several knowledge before and after classes and the teaching material available. The skills are still pretty basic how to identify and select. This dissertation is structured in three chapters. The first discusses the theoretical issues related to the learning of history based on the line of historical cognition and historical education research. The second deals with the methodology of the workshop classes, which describes the didactic sequences. The third, finally, addresses data analysis. This dissertation work has a propositional character, since it aims to stimulate reflections not only on classroom practices, but also on the evaluation methodology based on the binomials "right or wrong"; it also suggests to thicken the discussions around issues that involve the construction of knowledge and the development of historical thinking of children and adolescents. As a contribution to the pedagogical work of teachers in the teaching of history, all the didactic material produced in the research is made available, as well as those elaborated for the analysis of the students text.

Keywords: Historical Sources, Historical Learning, Evidence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Voto de Cabresto	60
Figura 2 - Explicação Histórica	60
Figura 3 - Avaliação cíclica.....	69
Figura 4 - Metodologia chuva de ideias.....	79
Figura 5 – Fonte 1: Proclamação da República por Benedito Calixto,1893	80
Figura 6 - Fonte 2: Crônica do Chic da Revista Ilustrada	80
Figura 7 - Ficha de recolhimento de dados 1	81
Figura 8 - Fonte 3: Conceito de cidadania	88
Figura 9 - Fonte 4: Cidadania e direitos	89
Figura 10 - Fonte 5: Cidadania, Exclusão e luta por direitos	89
Figura 11 - Questionário um.....	90
Figura 12 - Infográfico 01	96
Figura 13 - Infográfico 02	96
Figura 14 - Infográfico 03	97
Figura 15 - Infográfico 04	97
Figura 16 - quadro de votantes	98
Figura 17 - Questionário dois	98
Figura 18 - Fonte 6: A verdade eleitoral	100
Figura 19 - Fonte 7: Voto de Cabresto	100
Figura 20 – Fonte 8 - Explicação histórica	101
Figura 21 - Questionário três.....	101
Figura 22 – Fonte 9: Problema histórico	104
Figura 23 - Ficha de recolhimento de dados dois.....	104
Figura 24 - Fonte 10: Livros didáticos	106
Figura 25 - Fonte 11: Lista de sites	107
Figura 26 - Questionário quatro.....	107
Figura 27 - Fonte 12: Revolta da Vacina (1904).....	110
Figura 28 - Fonte 13: Movimento Operário	111
Figura 29 - Fonte 14: Voto de Cabresto	111
Figura 30 - Fonte 15: Guerra de Canudos. Registros de Euclides da Cunha	111
Figura 31 - Fonte 16: Guerra do Contestado	112
Figura 32 - Fonte 17: Constituição de 1891	112
Figura 33 - Fonte 18: Revolta dos Marinheiros	112
Figura 34 - Ficha de recolhimentos de dados 03	113
Figura 35 - Comentário estudante.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização com base na progressão.....	64
Quadro 2 - Descritores da primeira unidade temática	78
Quadro 3 - Aula Dialogada	78
Quadro 4 - Aula investigação de documentos.....	80
Quadro 5 - Aula dialogada	84
Quadro 6 - Descritores da segunda unidade temática	87
Quadro 7 - Aula investigação de documentos.....	88
Quadro 8 - Aula dialogada	93
Quadro 9 - Classificação dos direitos.....	94
Quadro 10 - Aula dialogada.....	95
Quadro 11 - Aula de investigação de documentos.....	99
Quadro 12 - Aula para verificação de aprendizagem	103
Quadro 13 - Pesquisa e investigação de documentos	106
Quadro 14 - Aula para verificação de aprendizagem	110
Quadro 15 - Análise de texto individual.....	124
Quadro 16 - Interpretação das fontes.....	129
Quadro 17 - Categorias: explicação histórica.....	130
Quadro 18 - Categorias gerais	131
Quadro 19 - Número de estudantes por categoria	133
Quadro 20 - Número de estudantes por categoria	138
Quadro 21 - Número de estudantes por categoria	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do descritor "aprendizagem histórica"	51
Tabela 2 - Participação dos alunos	116
Tabela 3 - Participação dos alunos	117
Tabela 4 - Participação em todas as recolhas de dados	119
Tabela 5 - Participação em todas as recolhas de dados	120
Tabela 6 - Enquadramento individual da Explicação (1)	132
Tabela 8 - Enquadramento nas categorias por explicação	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudante por idade e gênero	74
Gráfico 2 - Participação dos estudantes nas recolha de dados.....	118
Gráfico 3 - Perfil idade e gênero.....	119
Gráfico 4 - Perfil idade/gênero para progressão.....	120
Gráfico 5 - Categorias por estudantes.....	146
Gráfico 6 - Número de estudantes por categoria.....	147

LISTAS DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACT	Admissão em caráter temporário
CAPES	Coordenao de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT	Grounded Theory
SC	Santa Catarina
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	DO ENSINAR AO APRENDER: DESLOCANDO OS DEBATES, INVESTIGANDO E CONSTRUINDO PROPOSTAS	37
2.1	OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA.....	37
2.2	A IMPORTÂNCIA DAS IDEIAS PRÉVIAS NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS.....	52
2.3	FUNÇÃO DOS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	54
2.4	AS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA: INVESTIGAÇÃO DA EVIDÊNCIA	57
2.5	AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM.....	64
3	AULAS-OFICINAS: A CIÊNCIA DA HISTÓRIA NA SALA DE AULA	70
3.1	TEMÁTICA DAS AULAS-OFICINAS	71
3.2	PERFIL DOS ESTUDANTES E ESTRATÉGIA DE TRABALHO	73
3.3	PRIMEIRA UNIDADE TEMÁTICA: DESCOBRINDO EVIDÊNCIAS.....	77
3.3.1	Plano de aula um	78
3.3.1.1	Procedimentos do plano de aula um.....	78
3.3.2	Plano de aula dois	79
3.3.2.1	Objetivo do uso do material didático	81
3.3.2.2	Procedimentos do plano de aula dois	83
3.3.3	Plano de aula três	83
3.3.3.1	Procedimentos do plano de aula três.....	84
3.4	APONTAMENTOS	85
3.5	SEGUNDA UNIDADE TEMÁTICA: DESCOBRINDO EVIDÊNCIAS E EXPLICANDO PROBLEMAS	86
3.5.1	Desenvolvimento da primeira sequência didática	88
3.5.1.1	Plano de aula um	88
3.5.1.2	Objetivo do uso do material didático	90
3.5.1.3	Procedimentos do plano de aula um.....	93
3.5.1.4	Plano de aula dois.....	93
3.5.1.5	Procedimentos do plano de aula dois	94
3.5.2	Desenvolvimento da segunda sequência didática	94
3.5.2.1	Plano de aula um	95
3.5.2.2	Objetivo do uso do material didático	98
3.5.2.3	Procedimentos do plano de aula um.....	99
3.5.2.4	Plano de aula dois.....	99

3.5.2.5	Objetivos do uso do material didático	102
3.5.2.6	Procedimentos do plano de aula dois	103
3.5.2.7	Plano de aula três	103
3.5.2.8	Objetivos do uso do material didático	105
3.5.2.9	Procedimentos do plano de aula três	105
3.5.3	Desenvolvimento da terceira sequência didática	105
3.5.3.1	Plano de aula um	106
3.5.3.2	Objetivo do uso do material didático	108
3.5.3.3	Procedimentos do plano de aula um	109
3.5.3.4	Plano de aula dois	110
3.5.3.5	Objetivos do uso do material didático	113
3.5.3.6	Procedimentos do plano de aula dois	114
3.6	APONTAMENTOS	114
4	ANÁLISE DOS DADOS E MATERIAL DIDÁTICO	116
4.1	ORDENAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS	116
4.2	PROCESSO DE LEITURA E ANÁLISE DO CONJUNTO DAS FONTES	121
4.3	ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS	127
4.4	ANÁLISE DA EXPLICAÇÃO (1) – IDEIAS PRÉVIAS	132
4.4.1	Perfil 1 – Explicação Pessoal	133
4.4.2	Perfil 2 – Explicação básica	134
4.4.3	Perfil 3 – Explicação simples	135
4.4.4	Perfil 4 – Explicação Global	136
4.5	ANÁLISE DA SEGUNDA EXPLICAÇÃO (2)	138
4.5.1	Perfil 3 - Explicação Simples	139
4.5.2	Perfil 4 – Explicação Global	140
4.5.3	Perfil 5 – Explicação específica	140
4.6	ANÁLISE DA TERCEIRA EXPLICAÇÃO (3)	141
4.6.1	Perfil 2 – Explicação básica	142
4.6.2	Perfil 3 – Explicação simples	143
4.6.3	Perfil 4 – Explicação Global	143
4.6.4	Perfil 6 – Explicação em contexto	144
4.7	ANÁLISE DA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6	REFERÊNCIAS	154
7	ANEXOS	160

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é um espaço de desafios, de conflitos, dificuldades, mas também possibilidades e alegrias, especialmente quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Ensinar História é um trabalho desafiador, porque implica em mobilizar conhecimentos de diversas áreas. A frase proferida pela professora Flávia Caimi (2009, p. 71) “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”, é representativa dessa ideia. Os processos de ensinar e aprender são inseparáveis, porque na medida em que ensino, aprendo. Assim como os sujeitos que aprendem também me ensinam com suas experiências e vivências. Ensinar e aprender é um processo de trocas, compartilhamentos e de construção de sentidos e significados.

Desde 2016¹ trabalho na rede pública da educação municipal e estadual de Santa Catarina em regime de admissão em caráter temporário (ACT). Nesta condição as mudanças são constantes, resultando em um contínuo processo de adaptação, porque a cada ano é uma escola diferente, quando não são duas ou três. A este regime de trabalho precarizado estão submetidos mais de 50%² (cinquenta por cento) dos professores e professoras em atividade do Estado, o qual imprime um ritmo de trabalho muito mais intenso e estressante. Estes profissionais têm as mesmas responsabilidades que os professores efetivos, mas recebem salários e, principalmente, benefícios inferiores. Isso faz com que sobrecarreguem sua carga horária, imprimindo ritmos intermitentes de trabalho e em muitos casos, as atividades em sala de aula ocupam todos os períodos do dia – manhã, tarde e noite.

Esta conjuntura resulta em prejuízos ao ensino e aprendizagem, porque deixa raríssimo tempo para a busca de uma formação qualificada, cada vez mais rara e para organização, reflexão e, em consequência, redimensionamento das práticas pedagógicas. Além disso, tenho me questionado em que medida a troca constante do educador pode influenciar negativamente a aprendizagem, tendo em vista que o

¹ Por 20 anos fui corretora de imóveis, neste tempo cursei administração e publicidade e propaganda, mas larguei os cursos pela metade. Em 2010 procurava novas perspectivas e entrei para o curso de História da Universidade de Passo Fundo (RS), que concluí em 2015. Com o objetivo de ampliar os conhecimentos mudei para Santa Catarina para fazer a pós-graduação em História.

² Dados disponíveis em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros>. Acesso em 25 de julho de 2019.

acompanhamento da progressão é praticamente inexistente. Nestes anos de trabalho na educação pública, presenciei casos em que uma única turma trocou três vezes de professor ou professora no mesmo ano.

A prática docente na educação básica coloca diante de nós questões desafiadoras, sendo que para representar essa ideia passo a narrar uma experiência que pode, em alguma medida, contribuir para compreender com que situações nos deparamos no cotidiano escolar. E, ainda, esclarecer o motivo pelo qual escolhi a aprendizagem como tema da pesquisa e o curso de mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em 2018.

A situação ocorreu em uma das escolas da rede municipal de Itapema – SC. Em uma manhã estava tentando explicar aos estudantes de um dos sextos anos em que trabalhava, como os primeiros seres humanos resolviam seus problemas. Fiz uma provocação da seguinte forma:

- Se eu largasse vocês, sozinhos, sem nada nas mãos ali no mato³, o que vocês fariam? Alguns dos meninos logo responderam:

- Ah! fácil Professora, é só ir procurar água e comida.

- Respondi:

- Sim, vocês estão certos, mas sabem disso porque estão aqui na escola, já conhecem um pouco do mundo. Imaginem então, que vocês são pessoas grandes, homens fortes e corajosos, no entanto, sua mente é como de bebês, não sabem como funciona o mundo, não sabe a diferença entre um fruto venenoso ou outro comestível e os animais são enormes e difíceis de caçar. Então como vocês se virariam?

Todos ficaram em silêncio; passados alguns segundos, no meio da sala o Erick levantou a mão e disse:

- Professora! Eu acho que era mais ou menos assim (apontava o dedo indicador da mão direita para os cinco dedos da mão esquerda, levantados no meio da sala) eles andavam juntos, assim... em quatro ou cinco...quando um comia algo que não prestava, morria. Então, Professora os outros se ligavam que não podia mais comer daquela lá.

³ O município de Itapema está localizado no litoral norte de Santa Catarina; seus limites são tangenciados a Leste pelo Oceano Atlântico e a Oeste pelo que resta da Serra do Mar. A Escola está localizada próxima a Serra do Mar.

A explicação que o Erick construiu é resultado de uma forma de raciocínio complexa. O Erick era um dos estudantes, daquela turma, retidos no ano anterior, inclusive na disciplina de História. No entanto, assim como o Erick, capaz de elaborar explicações complexas, naquela mesma turma se sentava, na última carteira do canto esquerdo do fundo da sala, outro menino (do qual não lembro o nome, somente da sua fisionomia) também retido, que já ajudava o pai como servente de pedreiro. Este menino mal conseguia escrever o próprio nome nas avaliações escritas. Para conseguir alguma interação era necessário me sentar ao lado dele, mas isso deixava-o um tanto constrangido diante dos outros colegas. Em outra oportunidade, ao final da aula, entreguei uma ficha para que escrevessem o que haviam conseguido compreender sobre o assunto discutido. A ficha desse menino tinha o nome, quase incompreensível, e umas duas ou três palavras que não consegui decifrar.

Esta situação pode ser representativa das diferenças nos perfis de aprendizagem com as quais precisamos lidar no cotidiano escolar. Além disso, as dificuldades apresentadas por aquele estudante e tantos outros em condições semelhantes, provocavam profundas inquietações. Estas diziam respeito à forma como conduzia as minhas aulas e sobre que estratégias que seriam necessárias para alcançar crianças com tais dificuldades. Por outro lado, o caso do Erick, me causava enorme desconforto, e me fazia pensar sobre o processo de avaliação da aprendizagem, porque, para mim, era evidente o potencial cognitivo daquele menino. Assim, questionava-me como desenvolver um processo de aprendizagem que permita que em alguma medida todos possam avançar.

Na escola nos deparamos como uma infinidade de dificuldades: falta de recursos, excesso de carga horária e atividades extraescolares, sala de aulas lotadas, lidamos com questões sociais e afetivas. Em meio a tudo isso, penso ser necessário não deixar que se perca o sentido das práticas pedagógicas, bem como constante busca por aperfeiçoá-las. Isso porque acredito que se alguma mudança no quadro político e social do país pode ser sonhada, ela necessariamente passa pela formação de sujeitos que tenham no conhecimento histórico e, na ciência da História, referências sólidas para tomar decisões e pensar em que sociedade se deseja viver.

A construção do problema de pesquisa se fez a partir das leituras que apontavam para o desenvolvimento de possibilidades que propiciassem o enfrentamento de questões como aquelas relatadas anteriormente e colaborassem para compreender a construção do conhecimento e do desenvolvimento do

pensamento histórico. Por outro lado, permitisse desenvolver práticas pedagógicas que contribuísse para superar o ensino pautado numa História eurocêntrica que exclui as classes subalternizadas (mulheres, afrodescendentes, indígenas e queer) e que se recusa a incluir nos currículos questões de gênero, de classe e identitárias. Além disso, uma história que apresenta perspectivas unívocas e heroificada, conteúdos encaixotados na curta duração, baseadas em dados e fatos e que tem por objetivo informar e não formar os sujeitos para atuar na sociedade de forma consciente.

Realizar pesquisa tendo a aprendizagem como foco de investigação, foi um enorme desafio para alguém que estava dando os primeiros passos na pesquisa acadêmica, pois é uma temática extremamente complexa. Isto implicou, primeiro, conhecer como a área do ensino e da aprendizagem histórica tem se transformado desde que a História foi instituída como disciplina escolar no século XIX. Segundo, compreender que concepções sobre esta temática têm sido introduzidas no Brasil desde que o ensino de História passou a ser objeto de pesquisa. Assim, a revisão bibliográfica apontou para a vertente da Educação Histórica conduzida por Peter Lee (2001, 2006), Rosalyn Ashby (2003, 2006), Isabel Barca (2001, 2004, 2012) entre outros. As investigações realizadas por eles, forneceram os aportes teóricos que me ajudaram a elaborar o projeto, a construir o problema e, posteriormente, aplicar a pesquisa. Além dessa perspectiva busco, também, dialogar com a linha de investigação que se utiliza das teorias psicológicas, pois considero aliada à Lana de Castro Siman (2005a, 2005b e 2015), Mario Carretero (1997, 2008a, 2008b) e Flávia Caimi (2006, 2008, 2009, 2010, 2019) que a compreensão dessas teorias contribui para entender a importância do desenvolvimento cognitivo, da construção do conhecimento, do pensamento histórico. E, dos processos de mediação do conhecimento conforme ressalta Maria Auxiliadora Schmidt (2009). Além destes pesquisadores, ainda, dão suporte às discussões Cristiani Bereta da Silva (2010, 2019), Itamar Freitas (2014) e Circe Bittencourt (2008) que desenvolvem investigações relacionadas ao ensino de história.

Estes pesquisadores defendem que investigações sejam feitas com grupos de estudantes, professores ou qualquer outro sujeito em situações específicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de história. Nesta perspectiva, os profissionais do ensino de história têm como tarefa principal desenvolver abordagens práticas que construam conhecimento sobre as noções de passado que os sujeitos elaboram. Esse pressuposto parte da noção de que a aprendizagem sobre o passado

ocorre nos mais diversos espaços da vida pública, além da sala de aula. Assim, o fazer histórico/pedagógico necessitaria ser incorporado às aulas de história, ou seja, o processo de pesquisa aliada à prática de ensino, como sinaliza Peter Lee (2006, p. 147) “pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala.”

A educação histórica se mostrou capaz de dar suporte à investigação, pois tem se preocupado em desenvolver pesquisas sobre como são construídas as ideias históricas dentro e fora da escola. Tem buscado apontar caminhos para organizá-las e sistematizá-las, com o fim de compreender como ocorrem as mudanças conceituais. Além disso, se preocupa em construir propostas metodológicas para que o ensino de história seja capaz de mobilizar e ampliar as capacidades e habilidades cognitivas que contribuam para a construção do pensamento histórico (SILVA, 2010).

A proposta da educação histórica, que contribuiu para a construção do problema de pesquisa, diz respeito a introduzir nas aulas de história métodos e procedimentos que considerem a forma pela qual o conhecimento histórico é construído. O que significa que é pertinente que os estudantes dominem procedimentos básicos da ciência, mas que sejam adequadas às finalidades da História escolar. Assim, das pesquisas que tomavam o uso de fontes históricas na sala de aula e que investigavam e discutiam o conceito de evidência histórica (ASHBY, 2003, 2006; SIMÃO, 2008, 2015; VERISSÍMO, 2012; CARVALHO, 2015; LEE, 2001, 2003, 2006, 2011) é que passei a questionar: como o uso de fontes históricas pode contribuir para desenvolver a aprendizagem histórica?

Os pesquisadores citados argumentam que a investigação deve estar no centro do ensino e da aprendizagem da disciplina. Isso pressupõe uma aprendizagem por descoberta, porque investigar incorre em ação de descobrir algo, no caso da história, algo sobre o passado. Além disso, pode propiciar que se desenvolvam aspectos do pensamento histórico, pois o ensino por meio da investigação pode desenvolver aptidões para reconhecer a diferença entre passado e História, validade e verdade. Além do mais, entender que o conhecimento sobre o passado se fundamenta na interpretação dos vestígios de outros tempos que se encontram no presente. Em outro sentido, este procedimento pode trazer possibilidades no sentido de mobilizar habilidades interpretativas, inferenciais e reflexivas sobre o material histórico disponibilizado.

É pertinente ressaltar também que esta proposta não visa formar historiadores, porque esse não é o objetivo da História escolar. Ela tem por finalidade 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.

Os debates que vinham ocorrendo desde a década de 1970 ampliaram as discussões sobre incorporar ao ensino de história as renovações historiográficas e da pesquisa histórica entre as quais está a “ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas” (CAIMI, 2008, p. 132). As discussões que mais recentemente têm ocupado as pesquisas relacionadas ao ensino de história dizem respeito a como se deve utilizar as fontes nas aulas. Atualmente já não se admite mais usá-las somente como ilustração, para afirmar um discurso ou comprovar uma perspectiva como verdade. De acordo com 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. Este é um princípio que seria necessário ser aprendido na educação básica, para que os estudantes possam construir suas próprias explicações sobre o passado (ASHBY, 2003, 2006). Assim, nesta pesquisa trabalhei com a noção de que fontes históricas são o material didático — o concreto. Evidências são as mensagens que podem ser extraídas dos documentos. Partindo desta perspectiva de trabalho, faz-se necessário explicar os aspectos que diferenciam fontes históricas do conceito de evidência.

As transformações no campo da História, desde que se constituiu como disciplina, implicaram em mudanças na forma como o conhecimento histórico é pensado. Assim as fontes também passaram a ser discutidas e vistas de forma diferente à medida em que as tendências historiográficas e o interesse dos historiadores também se modificavam. Para além das discussões sobre o alargamento da noção de fonte, o que procuro evidenciar é como elas, nas mãos dos historiadores, tornam-se objeto de pesquisa. Isto dará subsídio para discutir o uso da evidência no ensino de História, tal como propõem os pesquisadores da Educação Histórica, a partir das investigações em cognição.

Para Michel de Certeau (1995) a transformação dos vestígios do passado em fontes históricas é um processo mediado pela técnica – pois afirma que a “História é mediada pela técnica” (CERTEAU, 1995, p. 28). Isto significa, que o trabalho que o historiador exerce sobre os vestígios que ficaram no presente é que os transforma em fontes históricas. Neste sentido, objeto ou documento produzido em algum lugar do passado por uma determinada sociedade, não transporta as informações daquele tempo para o presente. As fontes históricas são uma construção do historiador, quando este emprega métodos e define critérios visando selecionar, classificar, recortar e agrupar os vestígios. Neste processo o historiador os modifica e o faz de acordo com seus interesses, seu próprio ponto de vista e influenciado pela cultura histórica (LE GOFF, 1990) na qual está inserido. Além disso, os documentos são selecionados, organizados e esquematizados a partir do valor e do sentido que o historiador lhes atribui, com o objetivo de resolver os problemas que constrói e para confirmar ou não suas hipóteses (CERTEAU, 1995, KNACC, 2018).

Todo esse processo de construção de fontes históricas é orientado pelos problemas que os historiadores levantam no presente, que direcionam o seu olhar para o passado. Paul Ricoeur (2007) salienta que não há documento sem perguntas, pois são elas que constroem o objeto histórico. Dessa forma quando analisa a questão da prova documental esse filósofo conclui que “torna-se documento tudo o que pode ser interrogado por um historiador com a ideia de nele encontrar uma informação sobre o passado” (RICOUER, 2007, p. 189). Assim, fonte histórica é tudo que tem capacidade de responder aos questionamentos dos historiadores.

Tendo construído suas fontes, o historiador inicia então um processo de investigação em busca das evidências que elas podem ou não fornecer para responder suas perguntas, confirmar as hipóteses que levantou e, posteriormente, validar suas explicações ou relatos. De acordo com Ashby (2003, p. 42) “A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”. Isto significa que a evidência é tudo o que está entre o passado e a História, que emerge a partir das inferências feitas pelo historiador no processo de interpretação histórica. Neste sentido, Maria Helena Oliveira Veríssimo (2012, p. 44) afirma que:

Ao proceder à interpretação histórica, é obrigado a fazer inferências, de acordo com os seus próprios critérios metodológicos de forma a preencher lacunas existentes na informação fornecida pelas fontes [...] O que é inferido é algo que se imagina à luz do que conhece e do que é plausível, para dar

continuidade à narrativa, preenchendo lacunas entre os diversos elementos fornecidos pelas fontes.

A interpretação consiste na aplicação do método histórico, que ocorre quando o historiador faz a crítica das fontes e as interroga para extrair delas informações que estão explícitas ou não. Assim busca o que já é conhecido e, o que ainda se pode conhecer sobre o passado, através de um raciocínio inferencial que desenvolve ao questioná-las, que acrescenta valor ao que é inferido. As perguntas que se faz às fontes e, não há limites, para o que se pode inquirir delas, desde que objetivo descobrir alguma coisa ou leve a algum lugar, vão construindo um quadro (de evidências) que permitem preencher os vazios e lacunas sobre o passado. Portanto, as explicações históricas são resultados do uso que o historiador faz das evidências (mensagens) extraídas das fontes históricas, da utilização dos conhecimentos e conceitos, dos métodos e teorias aplicados para justificar as hipóteses, bem como a experiência do historiador.

Para Peter Lee (2011) aprender a usar a evidência histórica é fundamental para construir explicações racionais sobre o passado; são elas que possibilitam descobrir as razões e interesses que motivaram os homens de outros tempos a realizar determinadas ações. Além disso, como estas provocaram transformações nas sociedades ao longo do tempo; desta forma, é a evidência que dá consistência ao conhecimento histórico. Este historiador ainda argumenta que tão importante como aprender sobre as ações dos homens é aprender a fazer uso da evidência em sala de aula.

A partir da proposição destes historiadores busquei saber, então: como as fontes podem contribuir para desenvolver a aprendizagem da história? Para responder a este problema, realizei um estudo com base na linha de pesquisa denominada cognição histórica situada. As investigações desta perspectiva colocam em foco “as ideias, estratégias cognitivas e a progressão do pensamento dos sujeitos, que aprendem e ensinam história” (BARCA, 2000, p. 7).

As possibilidades de investigação dessa linha são bastante amplas, entre as quais pode-se citar: as noções de tempo, a construção de conceitos, o uso de fontes históricas, e, mais recentemente, a consciência histórica. Por isso, na pesquisa centralizei as investigações sobre os processos de aprendizagem no ambiente escolar que se utilizam das fontes históricas com o objetivo de descobrir evidências. Além

disso, ainda buscar entender que conhecimentos e habilidades cognitivas os estudantes mobilizam para elaborar suas próprias explicações sobre problemas históricos.

Em virtude das possibilidades apresentadas por esta linha de investigação, tracei como objetivo geral da pesquisa analisar o desenvolvimento da aprendizagem, tendo como foco o conceito de evidência e os conhecimentos e habilidades cognitivas os estudantes, que fizeram parte da pesquisa mobilizaram para explicar as questões propostas. Disso decorre que, especificamente, a investigação voltou-se a identificar se os estudantes interpretavam as fontes com o fim de descobrir evidências e, se as utilizavam para contextualizar suas explicações. Em segundo lugar, para verificar se houve ou não progressão da aprendizagem, busquei descobrir que nível de explicação histórica emergiu dos processos de interpretação dos documentos utilizados nas atividades propostas.

A escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada na zona central do Município de Itapema. Esta instituição faz parte da rede pública estadual de ensino desde 1973 embora já funcionasse desde 1965 sob a nomenclatura de Grupo Escolar Prefeito Olegário Bernardes, hoje: Escola de Educação Básica Olegário Bernardes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019 a escola atende 1295 estudantes dos anos iniciais ao Ensino Médio e o curso de Magistério, implantado em 2019. Os estudantes, nela atendidos, são oriundos de diferentes classes sociais, em sua grande maioria, filhos de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente da construção civil, do comércio e de atividades relacionadas ao turismo nas temporadas de verão. Todo o processo foi realizado com a autorização dos responsáveis pelos estudantes e a pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).⁴

Quando solicitei à coordenação da escola autorização para realizar a pesquisa, esta condicionou o desenvolvimento das sequências didáticas de acordo com os conhecimentos organizados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As novas diretrizes deste documento estavam em fase de implantação nas escolas estaduais, pelo menos nesta região. Por isso, o projeto inicial sofreu várias mudanças, pois inicialmente, era direcionado a uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, da rede municipal, e abordava a temática indígena. Como o trabalho em regime de

⁴ O processo nº 03330318.3.0000.0118 pode ser consultado no site <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

admissão em caráter temporário (ACT) implica mudanças constantes de escola, ao iniciar o ano letivo de 2019 consegui atribuição de vaga somente na rede estadual de ensino e não me foi designada nenhuma turma de sexto ano. Por isso, decidi realizar a pesquisa com o nono ano, pois já tinha alguma experiência com esse nível em outras escolas e, ainda, poderia verificar em que condições os estudantes chegam ao final do Ensino Fundamental. O grupo que dela participou inicialmente começou com vinte e um estudantes, chegou a ter vinte e oito e, ao final, contava com vinte e cinco, sendo que quinze eram meninas e dez meninos. Estas mudanças devem-se à constante circulação de pessoas no litoral catarinense em virtude do turismo nas temporadas de verão.

De acordo com a BNCC a primeira unidade temática a ser desenvolvida para o nono ano diz respeito ao “nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” (BRASIL, 2017, p. 430). Optei, então, por fazer um recorte para a pesquisa que compreendia o período da Proclamação (1889) até o fim da Primeira República (1930). O objetivo era explorar a exclusão da maior parte da população brasileira do processo da implantação do novo regime, bem como, as lutas por direitos empreendidas pelos diversos movimentos sociais daquele período. Assim, a problematização dessa temática engloba, principalmente, os conceitos de Estado, nação, república e cidadania. Este último é entendido de acordo com José Murilo de Carvalho (2002) como participação na vida social e política da sociedade. Para participar da vida de uma sociedade os cidadãos precisam que o Estado garanta seus direitos, mas isto não é uma “dádiva” que emana do poder estatal ou de um líder populista. Os direitos são fruto das lutas, nem sempre vitoriosas, de pessoas que ousaram questionar e resistir à ordem estabelecida.

A partir deste ponto de vista, elaborei uma proposta de estudos que versava sobre o tema a exclusão política, social e a luta por direitos como fio condutor das discussões em sala de aula, porque permitem estudar a história sob a perspectiva das classes subalternizadas e excluídas da sociedade brasileira. Objetivei, ainda, que os estudantes pudessem compreender que as desigualdades sociais são construídas historicamente e que os direitos, hoje sob ataque, foram conquistados a partir das lutas empreendidas pelo povo brasileiro. As discussões teóricas que embasaram as sequências didáticas foram apoiadas por historiadores como Marcos Napolitano (2018), José Murilo de Carvalho (2002), Sidney Chalhoub (1996), Lilia Schwarcz e Helena Starling (2015), Paulo Sergio Pinheiro (2006) e Jaqueline Hellmann (1996).

A temática das aulas foi desenvolvida com base na metodologia de aulas-oficinas, conforme propõe Isabel Barca (2004). Esta perspectiva de aulas preconiza o desenvolvimento de estratégias voltadas à construção do conhecimento; a metodologia da investigação com base nas fontes históricas; a exploração dos conceitos de segunda ordem; dos saberes históricos — que se utilizam de conceitos substantivos. Por fim, os aspectos cognitivos da aprendizagem histórica, sendo que esta pesquisa buscou desenvolver a habilidade de interpretar fontes históricas, através do processo de inferência de modo a descobrir evidências. Esta metodologia pressupõe que as intervenções pedagógicas necessitam ser precedidas da investigação das ideias que os sujeitos já dominam sobre o tema a ser estudado.

Para posteriormente refletir sobre a importância destes conhecimentos na aprendizagem é preciso que se faça uma distinção entre ideias antes e depois da escolarização. Lana Siman (2005b) denomina de tácitas aquelas que se formam a partir das crenças, dos valores e no universo cultural da criança. São ideias que se formam por meio das interações e experiências sociais, no interior do grupo de pertencimento. Na perspectiva de Rüsen (2009) podem ser fruto da cultura histórica disseminadas pelos veículos difusores de uma memória histórica, tais como, as mídias, museus, monumentos, games e inclusive a escola, estes conhecimentos têm a função de comunicar, orientar e estabelecer ordem no mundo social. Por outro lado, de acordo com Mario Carretero (1997) conhecimentos prévios são considerados as ideias que já incorporam aspectos de conhecimentos e conceitos históricos e, modos do saber fazer científico, próprios da disciplina de referência que são aprendidos na escola.

Considero importante esta diferenciação no sentido de identificar os critérios que os estudantes utilizam para explicar os problemas históricos, se são oriundos da cultura história ou se são baseados em conhecimentos construídos na própria sala a partir das intervenções pedagógicas. Isto importa na medida em que cada tipo de ideia exige formas de abordagens e estratégias de aprendizagem adequadas ao nível de compreensão individual do educando. Ressalto que quando me referir aos dois tipos de conhecimentos, vou tratá-los como ideias prévias, porque os estudantes que já estão inseridos no universo escolar há um certo tempo, podem utilizar ambos. Diante disso, organizei duas unidades temáticas investigativas: a primeira tinha o objetivo de conhecer as ideias prévias; e, a segunda desenvolver a aprendizagem por meio de fontes históricas.

A primeira unidade temática foi baseada em uma sequência de aulas que pensava a exclusão do povo da implantação da República, quando introduzi dois documentos históricos - iconográfico e textual, especificamente. A partir desses documentos os estudantes escreveram um texto explicando, argumentando a respeito do que compreenderam sobre como a República foi proclamada. A intenção era observar se os estudantes, ao interpretar as fontes, se aperceberiam ou infeririam da ausência do povo da proclamação da República. As análises dos textos, produzidos nesta primeira fase, indicaram uma tendência do grupo em usar as fontes para extrair informações. Isto significa, que na iminente necessidade de interpretar documentos históricos, extraíram fragmentos, excertos e dados, buscando encontrar uma resposta certa para explicar a situação.

A segunda unidade temática foi desenvolvida em três sequências de aulas, quando os estudantes trabalharam com uma gama de documentos diversificados; por isso, aqui descrevo as tipologias das fontes, por causa da quantidade. A primeira sequência didática abordava a questão da cidadania e da inclusão ou exclusão de direitos, sendo que nesta etapa os estudantes trabalharam com documentos escritos e iconográficos. Na segunda, discutimos a questão do domínio das oligarquias na política através do voto de cabresto; os documentos explorados nesta fase foram charges publicadas em periódicos da época e um documento escrito, momento em que foi explorada mais enfaticamente a descoberta de evidências. Na terceira fase, foram trabalhados os conhecimentos relativos aos movimentos sociais que ocorreram na Primeira República, intencionava abordar a luta por direitos no contexto deste período da história republicana.

A escolha pelo gênero textual discursivo, para as recolhas de dados, está relacionada a ideia de que as explicações históricas mobilizam uma rede complexa de sentidos e significados em que estão mobilizados saberes históricos, bem como, conceitos substantivos e de segunda ordem. Assim, de forma livre, os estudantes poderiam explicar os problemas, utilizando suas ideias – tanto aquelas construídas fora do ambiente escolar como as incorporadas a partir do trabalho pedagógico em sala de aula, bem como as evidências das fontes. Em função destas questões optei por não fazer correções nos textos dos estudantes, mantendo a escrita original.

Além das análises das fontes, durante o desdobramento das unidades investigativas lancei mão de aulas dialogadas, visando provocar debates e reflexões. Estas tinham por objetivo discutir as ideias que emergiam a partir dos questionários

que direcionavam as análises dos documentos e, ainda, de seminário para apresentação de suas atividades. Estas estratégias são frutos da metodologia de aulas-oficinas organizadas em sequências didáticas, que permitem que os procedimentos possam ser flexibilizados, sem prescindir dos procedimentos de investigação.

O arcabouço documental desta pesquisa é formado por três conjuntos de textos produzidos pelos estudantes a partir das análises que fizeram das fontes históricas propostas nas sequências didáticas. O primeiro refere-se à investigação das ideias prévias que denominei de explicação um; os outros dois, são produto das atividades produzidas na segunda e terceira sequência didática, os quais estão identificados como explicação dois e três.

Considerando que o material empírico é textual, ou seja, a tipologia da fonte é escrita, a qual comporta aspectos individuais do uso da linguagem, o que implica na transcrição dos pontos de vistas dos sujeitos, suas concepções de mundo e, o uso (re)significado do material com o qual interagiram. Segundo Franco (2005, p. 14) “as expressões verbais (ou mensagens) são carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, além de ideológicos e socialmente construídos”. Isso exige uma análise interpretativa, aqui sustentada pela metodologia da Análise de Conteúdo, a qual é baseada na linguística e tem como foco examinar os sentidos e significados da palavra, preconizando ainda que as mensagens e enunciados emitidos por sujeitos identificáveis, contem aspectos das representações sociais que são construídas a partir dos contextos sócios históricos em que estão inseridos. De acordo com esta autora estes elementos podem ser identificados, descritos e analisados.

A interpretação dos textos demonstrou ser uma tarefa bastante complexa, que exigia um olhar treinado para reconhecer e diferenciar os diversos aspectos do pensamento histórico que emergiam das explicações dos estudantes. As leituras iniciais permitiam ter uma visão geral das mensagens, mas os sentidos e significados precisavam ser decifrados. Fazia-se necessário identificar nos textos que elementos advinham dos conhecimentos tácitos, dos debates de sala de aula ou dos documentos. Ainda, entender como mobilizavam os conceitos, e que habilidades utilizavam para fazê-lo. Assim, a partir das contribuições da Análise do Conteúdo foi possível elaborar uma ficha para decodificar estes aspectos, sendo que possibilitou identificar, diferenciar, comparar e relacionar o que era específico do pensamento de

cada um dos estudantes, e o que poderia ser comum entre o grupo; por fim, relacioná-los às pesquisas tomadas como referência.

A elaboração das categorias de análises que objetivou verificar a progressão da aprendizagem tomou como referência aquelas construídas nas investigações dos pesquisadores da Educação Histórica, referenciados anteriormente. No entanto, dado as especificidades dos sujeitos e do contexto em questão, necessitei realizar alguns ajustes. Esta questão tem base na orientação de Peter Lee e Denis Shemilt (2003) sinalizada por Flávia Caimi (2019) quando destaca a impossibilidade de aplicar os mesmos modelos a todos os estudantes de maneira generalizada, esperando um mesmo padrão conceitual.

A progressão da aprendizagem pode ser entendida como uma expansão no grau de complexidade com que os sujeitos mobilizam determinados aspectos do pensamento histórico diante de problemas específicos. As investigações que tomam por base as teorias da história e as abordagens construtivistas têm demonstrado que crianças e adolescentes são capazes de produzir explicações históricas mais ou menos complexas. Isto significa que podem conter elementos descritivos ou até apresentar possibilidades de contextualização com base nas evidências. Isto está relacionado a aplicabilidade de conhecimentos substantivos e conceitos de segunda ordem que são mobilizados através das habilidades cognitivas. Para Peter Lee (2003), Isabel Barca e Marília Gago (2001) os sujeitos que são capazes de mobilizar com maior profundidade e complexidade estes elementos do pensamento histórico conseguem explicar os problemas utilizando evidências, contextualizando as fontes e aplicando os conceitos históricos.

A elaboração de categorias de análises permite que a progressão possa ser observada, pois possibilita sistematizar as mudanças conceituais e a maneira como os estudantes se apropriam dos conhecimentos históricos. Esta metodologia pode fornecer subsídios importantes para pensar e refletir sobre os métodos de avaliação da aprendizagem baseada nos binômios “certo e errado”. E, também, fornecer indícios sobre o que os estudantes não sabem, o que já sabem, o que precisam aprender, e o que conseguiram incorporar de novos conhecimentos, além de como significam as ideias históricas. Estas informações possibilitariam redimensionar as práticas pedagógicas de forma que contribuam para fazer avançar na aprendizagem (CAIMI, 2019), (SILVA, 2010), SIMAN (2005b).

Diante disso, as adequações foram realizadas com base na metodologia da Grounded Theory⁵ que tem como unidade básica o conceito. (RODRIGUES et al., 2004). Tendo em vista as orientações da GT e considerando o problema de pesquisa, e seus os objetivos, elaborei dois quadros de categorias que se inter-relacionam formando um perfil de progressão conceitual com seis categorias. O perfil indica que ao final das atividades, um número significativo dos estudantes, continuaram a usar as fontes históricas como informação. No entanto, foi possível observar mudanças em alguns aspectos do pensamento histórico em comparação com o quadro inicial. Este resultado aproxima-se do que as pesquisas em cognição histórica já indicavam, ou seja, a necessidade de conciliar a aprendizagem dos conteúdos com a metodologia de investigação por meio de fontes históricas o mais cedo possível na educação básica.

Em relação à estrutura da dissertação, esta foi dividida em três capítulos além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda questões teóricas e está subdividido em cinco partes. Na primeira, trato dos caminhos da pesquisa sobre aprendizagem da história, salientando os deslocamentos e delimitando as linhas de investigação. A segunda, terceira e quarta partes têm como pano de fundo a questão: como se aprende história? Inicialmente, busquei destacar a importância das ideias prévias para aprendizagem de novos conhecimentos; depois a função dos conceitos na construção do conhecimento e do pensamento histórico. Em seguida, o uso das fontes históricas na sala de aula, deslocando o debate para a investigação da evidência. Na quarta seção, trato da progressão da aprendizagem pretendendo refletir sobre a questão da avaliação.

No segundo capítulo apresento a proposta de sequências didáticas com base na metodologia de aulas-oficinas, estando dividida em seis partes; na primeira esboço a temática das aulas e o suporte teórico que deram embasamento para o tema. Na segunda, apresento o perfil do grupo de estudantes e as estratégias de trabalho que nortearam as sequências didáticas. Na terceira parte, especifico a primeira unidade temática, detalhando a primeira sequência de aulas, quando foi realizado o levantamento das ideias prévias. A seção quatro, tem como objetivo destacar algumas ideias que emergiram na primeira etapa. Na quinta parte está descrita a segunda

⁵ Deste ponto em diante ao me referir a metodologia Grounded Theory, sempre que possível, usarei somente GT para permitir a fluência do texto.

unidade temática, onde detalho o desenvolvimento das três sequências didáticas. Por último, procuro salientar algumas questões em relação ao desenvolvimento das aulas.

No terceiro capítulo descrevo os procedimentos realizados nas análises dos dados coletados durante o desenvolvimento das unidades didáticas; está dividido em sete seções, respectivamente: ordenação de dados quantitativos, leitura e análise do arcabouço documental, elaboração das categorias, análise da primeira, segunda e terceira explicação e da progressão da aprendizagem.

Este trabalho vincula-se ao Grupo de Pesquisa Ensino de História Memória e Culturas (UDESC/CNPq), que conta com financiamento da FAPESC por meio de chamadas públicas de apoio à infraestrutura dos grupos de pesquisa da UDESC. E tem caráter propositivo, na medida que pretende contribuir para provocar reflexões sobre as práticas de sala de aula e sobre a metodologia de avaliação, haja vista que seu objetivo, entre outros, é propiciar reflexões sobre as ações pedagógicas. Além disso, tem a pretensão de adensar as discussões em torno de questões que envolvem a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e adolescentes. Por isso, todo o material didático produzido para as sequências didáticas, bem como, aqueles resultados das análises do arcabouço documental ficam disponibilizados para o uso dos professores e professoras da Educação Básica.

2 DO ENSINAR AO APRENDER: DESLOCANDO OS DEBATES, INVESTIGANDO E CONSTRUINDO PROPOSTAS

Este capítulo centraliza as discussões na temática da pesquisa – a aprendizagem histórica, em que busco compreender historicamente as principais perspectivas que se dedicam a estudar e investigar o tema. Me propus, antes de tudo, a demonstrar os deslocamentos ou caminhos percorridos, até que chegou a ser objeto de discussão entre os pesquisadores da área da História. Objetivei, ainda, salientar algumas discussões que pautaram o debate e pensar pelo menos um aspecto de cada perspectiva que possam contribuir para o trabalho de sala de aula. Finalizo, apresentando alguns dados de como têm se distribuído as pesquisas em aprendizagem no Brasil, com o fim de refletir sobre como esta questão preocupa professores e professoras da educação básica e os leva a buscar subsídios para enfrentá-las. Destaco que o objetivo aqui não é realizar uma revisão de modo a trazer discussões aprofundadas e debates teóricos sobre as diferentes visadas da aprendizagem histórica. Pretendo sim demarcar as divisas de cada linha, visando demonstrar os espaços no qual se move quando se lança no desafio de realizar pesquisa nesta área. Faz-se necessário, também, dizer que a intenção não foi hierarquizar uma linha em relação a outra, porque considero que nenhuma teoria sozinha é suficientemente capaz de dar conta da caixa-preta da aprendizagem. As demais partes do capítulo tratam de como se aprende história a partir das perspectivas aqui abordadas e da avaliação voltada para os princípios da progressão da aprendizagem.

2.1 OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Teorias e métodos relacionados aos estudos históricos foram pensados por teólogos, filósofos, psicólogos e educadores que se lançaram na tarefa de elaborar prescrições para o ensino e a aprendizagem. As questões que permeavam a disciplina de história escolar eram abarcadas, em larga medida, pela área da educação. Embora os contextos sociopolíticos e históricos tenham sido bastante diversos, algumas semelhanças marcaram o período entre o final do século XIX até pouco mais que meados do XX. Entre elas, pode-se observar, o distanciamento com a disciplina de referência – no caso a História – ao pouco interesse dos historiadores pelo processo

de construção do conhecimento de crianças e adolescentes. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2019, p. 50) até os anos 1960 o pensamento preponderante que dominava os círculos acadêmicos era de que:

[...] os historiadores produziam conhecimento por meio de pesquisa e que, didatizado, esse conhecimento seria transmitido, formalmente, nas escolas. A escola seria, então, lugar de recepção de um conhecimento externo, produzido nas universidades, e o professor ocuparia posição intermediária nesse processo, atuando na reprodução do conhecimento.

As preocupações voltavam-se, então, para questões metodológicas – ao que ensinar e, ao como ensinar - distanciando-se do contexto social, político e histórico e colocando o desenvolvimento da aprendizagem no protagonismo do professor. Perspectivavam, ainda, formular propostas para melhor transmitir o conhecimento produzido nas academias e estratégias que desenvolvessem determinadas habilidades para memorizá-lo.

A didática da história era concebida a partir da “noção geral” – como arte de ensinar – vinculada aos conhecimentos pedagógicos. Jörn Rüsen (2012a, p. 23) pontuou que era “uma disciplina que fazia a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar”. Nesta perspectiva a aprendizagem ou retenção pelo educando dos conhecimentos produzidos na academia seria bem-sucedida se o professor os dominasse e fosse capaz de didatizá-los de forma que facilitasse sua compreensão. Em alguns países mantinha-se estreita relação com as teorias baseadas na filosofia e psicologia da aprendizagem que davam suporte para as prescrições de como ensinar.

Nos Estados Unidos, o filósofo pragmatista John Dewey pensou a aprendizagem da história a partir do método experimental das ciências naturais. A base do seu pensamento era propor experiências que estimulassem a curiosidade das crianças e o desenvolvimento de significações; criticava a forma como o conhecimento era transmitido por não ter uma função prática, não servia para vida. Através do método da investigação dos fatos poderia se fazer a reconstrução das experiências passadas, do conhecimento humano e superar as dicotomias que marcaram o pensamento ocidental. Este seguia os passos do método científico – observação, formulação de problema e hipótese, acompanhado da testagem. A primeira questão discutida em torno desta perspectiva é a de que o passado é uma dimensão temporal e não pode ser reconstruído em laboratório. A segunda, pauta-se na busca pela

unidade através da experiência, sem considerar as contradições da sociedade. Dewey também recomendou que a aprendizagem da história deveria ser baseada no presente; para ele as crianças não tinham condições de compreendê-la de forma completa, por isso deveria ser uma disciplina auxiliar das ciências sociais (FREITAS, 2014). A atuação deste filósofo no país norte-americano foi fundamental para distanciar a história como referência para as humanidades, o que acabou por substituí-la pelos estudos sociais em 1916.

Este pensador foi precursor do movimento Escola Nova que influenciou educadores brasileiros, como Jonathas Serrano, Murilo Mendes e Amélia Domingues de Castro – autores de vários manuais didáticos – que orientavam a formação de professores. Pela perspectiva desse movimento a ênfase na aprendizagem recaía nas necessidades dos estudantes e no método de ensino, o qual deveria desenvolver “o poder crítico e a capacidade do trabalho autônomo, sem sobrecarregar a memória”. Maria Auxiliadora Schmidt (2009) investigou alguns dos materiais didáticos produzidos por estes autores, os quais tinham por objetivo a formação de professores. Esta historiadora destacou a influência de Dewey no pensamento de Castro, a qual defendia que:

aprender História passava a ser aprender a pensar, refletir, raciocinar sobre a vida das sociedades humanas; aprender a extrair dessas sociedades significados sobre vários fenômenos da vida comum, por exemplo, a vida política, econômica e religiosa (SCHMIDT, 2009, p. 24).

A exclusão da história, dos currículos brasileiros, foi enfrentada durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985) que introduziu os estudos sociais no lugar da Geografia e História. Impôs, também, através do decreto 869/69⁶ a obrigatoriedade das disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e de Moral e Cívica. Naquele momento a aprendizagem da história estava voltada para a formação do cidadão patriótico e obediente que se apropriaria de instrumentos técnicos com o fim de prepará-lo para o trabalho (SCHMIDT, 2009, FREITAS, 2014). A ideologia da aprendizagem histórica como formação do cidadão que não questiona, mas serve aos interesses de ordem e progresso da nação estava posta em movimento.

⁶ Documento disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 15 de Jan. 2020.

Na Inglaterra e em outros países, como o Brasil, em dado momento, as questões sobre ensino e aprendizagem, tratadas no âmbito da educação foram influenciadas pelas teorias psicológicas, especialmente, do suíço Jean Piaget (1896-1980). Este pesquisador se dedicou a compreender o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos, tendo sido precursor do enfoque construtivista. A construção do conhecimento é uma questão central em sua obra, embora sua teoria não seja uma teoria específica da aprendizagem, mas teve e tem grandes implicações neste processo; foi, aplicada, em larga escala, nos currículos e nas metodologias do ensino.

Para teorizar sobre as formas de conhecer “Piaget parte da proposição filosófica que o homem espécie é construtor do seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento é uma construção do próprio homem” (MOREIRA, 1999, p. 95). Por outro lado, dos processos de adaptação da biologia, segundo o qual, para aprender o organismo (mente) interage com o meio e modifica-se a si mesmo sofrendo um processo de adaptação. Este último permite o crescimento de estruturas cognitivas, as quais são obtidas através de estágios ou períodos, que denominou de sensório-motor (até dois anos), pré-operatório (2-6 anos), operatório concreto (7 ou até mais ou menos 13 anos) e operatório formal (passa pela adolescência até a idade adulta) e dependem da maturidade biológica. Além deste último elemento, o desenvolvimento cognitivo depende das interações sociais em sentido amplo, da experiência, e da equilíbrio.

Piaget desenvolveu conceitos-chaves, os quais Moreira (1999, p. 100) chama de núcleo duro da teoria piagetiana denominados: assimilação, acomodação e equilíbrio. Estes três conceitos determinam a forma como os sujeitos interagem com o meio, o que conduz ao crescimento cognitivo. Quando este interage com o objeto (o que se quer conhecer) desenvolve esquemas de assimilação mentais, “o organismo (mente) assimila e incorpora a realidade a seus esquemas de ação [...], impondo-os ao meio”. Nesta fase, ainda não há modificação da mente, esta só ocorre quando se dá a acomodação (momento em que a aprendizagem acontece) este processo, assimilação/acomodação, é contínuo. Ainda, é dependente de confrontos com desafios, ou seja, desequilíbrios criados pelas dificuldades a serem enfrentadas, para que a mente busque uma nova acomodação, permitindo o reequilíbrio. Desse modo, quando a mente incorpora um novo objeto e organiza o pensamento, se modifica e constrói um novo esquema. Assim, o desenvolvimento cognitivo depende

de quatro elementos, a maturação, as interações sociais em sentido amplo, a experiência e, por fim, a equilibração ou autorregulação.

Marcos Antônio Moreira (1999, p. 101) afirma que “o desenvolvimento da criança é uma ‘construção’ por reequilibrações e reestruturações sucessivas” e segue referindo-se a Piaget “para ele a mente é um conjunto de esquemas que se aplicam à realidade. Estes esquemas tendem a incorporar os elementos que lhes são exteriores e compatíveis com sua natureza”. Os conceitos, por exemplo, são esquemas de assimilação da realidade, sendo que cada esquema busca assimilar-se mutuamente formando estruturas cada vez mais amplas, móveis e estáveis. Dessa forma, as estruturas cognitivas dos sujeitos são uma intrincada rede de esquemas de assimilação.

Os estágios de desenvolvimento definem a constituição das etapas de domínio conceitual, ou seja, a cada fase operatória ocorrem avanços, a criança passaria de um estágio de menor para um de maior conhecimento. O primeiro ocorreria no decurso da fase oral a do pensamento concreto, desta até chegar na fase em que seja capaz de abstrair. O principal atributo deste último período operatório é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos. Antes dessa fase, em torno de sete anos, a criança é capaz de fazer certos raciocínios lógicos; porém as operações dependem de objetos concretos ou estão subordinadas ao real. Esta questão põe em oposição o pensamento de Piaget em relação ao de Vygotsky. Para o primeiro, um sujeito pode saber o que é uma mesa, entrando em contato com o objeto, tocando, sentindo. Para o segundo este processo é função da linguagem; pode-se saber o que é “mesa” porque chamamos este objeto em torno do qual as pessoas se sentam no horário das refeições de mesa (MOREIRA, 1999).

Piaget realizou uma ampla pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo e a epistemologia genética foi sendo redimensionada por ele até sua morte, em 1984; depois disso, continuou a ser revisada por seus colaboradores e discípulos. Aplicada à educação, contribuiu para institucionalizar várias normas e práticas pedagógicas e alicerçar os currículos da educação básica. No entanto, a teoria dos estágios cognitivos foi motivo de um amplo debate, especificamente na área do ensino de história. Alguns pesquisadores como, por exemplo, Roy Hallam (1969) buscaram determinar em que idades crianças e adolescentes ascenderiam ao pensamento formal em história. Este pesquisador concluiu que uma criança poderia ascender ao pensamento concreto aos doze anos e ao formal somente depois dos dezesseis.

Outros, no entanto, difundiram a ideia de que a aquisição de noções de tempo só poderia ser aprendida quando a criança estivesse no estágio operatório concreto. Estas concepções tomadas ao “pé da letra” serviram para justificar a exclusão do ensino de História das primeiras fases da educação básica. O argumento era de que o conhecimento histórico era muito abstrato para crianças e adolescentes, sendo assim, impossibilitavam que pensassem historicamente. Isso foi amplamente contestado e criticado por pesquisadores de vários países e, especialmente, da História, porque desconsiderava os processos de interação social e outros aspectos do trabalho do pesquisador suíço a respeito do desenvolvimento cognitivo.

A investigação realizada por Maria Auxiliadora Schmidt (2009) nas propostas curriculares e manuais didáticos, já citados, demonstra a influência das teorias filosóficas e psicológicas na elaboração de prescrições para o ensino-aprendizagem da história. Em seu texto “Cognição histórica situada: que aprendizagem é essa?” aponta algumas críticas à aplicação destas teorias no ensino-aprendizagem da disciplina. Segundo esta historiadora, ao se dirigir à perspectiva cientificista (Dewey) argumenta que tinha por objetivo adestrar os sujeitos ao exercício do trabalho, impedindo a socialização e a ampliação da consciência histórica. Com respeito, as chamadas teorias cognitivistas ou construtivistas (Piaget, Vygostsky, Ausubel) na interface com a educação, caberia a função de mediar os conhecimentos científicos ou torná-los aplicáveis ao contexto escolar. Além disso, salienta o excesso de “pedagogização”, isto é, o foco nos aspectos pedagógicos e psicológicos, que desconsideram que a aprendizagem situada deve ter como referência os princípios da própria ciência da História. Por isso sozinhas, não têm dado conta de responder às dificuldades enfrentadas pelos estudantes em aprender história.

A forma como as teorias psicológicas foram aplicadas, bem como o excesso de “pedagogização” do ensino-aprendizagem da história já não tem sido objeto de discussão, porque a partir dos anos 1960 e 1970 ocorreu o que alguns historiadores chamam de virada paradigmática. Em vários países as investigações que passaram a ser desenvolvidas na área da educação histórica provocaram diversos questionamentos em relação às ideias que eram difundidas no espaço escolar. Cristiani Bereta da Silva (2010, p. 926) sinaliza que:

as pesquisas realizadas no âmbito da educação histórica deslocaram as questões do campo meramente prescritivo – o que se deve ensinar ou como

se deve ensinar História na escola – para o campo do desenvolvimento do pensamento histórico e da formação histórica dos diferentes sujeitos.

Dessa forma, o foco das pesquisas, além de questões de ensino, passou a ser os problemas de aprendizagem, e a busca de evidências de como se aprende história. Naquele momento, passou-se a defender que a História tem especificidades próprias; assim, a cognição deveria respeitar a sua própria racionalidade. A partir destes pressupostos foi possível afirmar que os educandos poderiam compreender questões relativas à temporalidade, e outros conceitos fundamentais para a construção do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento histórico.

As contribuições das teorias psicológicas, apesar de superados alguns paradigmas, não têm encontrado consenso entre os diversos pesquisadores do ensino-aprendizagem da História. Se para Maria Auxiliadora Schmidt (2009) a contribuição pauta-se nos processos de mediação didática que ocorre durante a relação entre ensino e aprendizagem, para Flávia Eloisa Caimi (2006, p. 21) não se pode “desconsiderar a contribuição dessas teorias levando em consideração os pressupostos e mecanismos com que os alunos contam para aprender”. Descritos, por esta historiadora e reproduzidos aqui de maneira muito sucinta, como “o interesse”, ou seja, aquilo que atende às necessidades do indivíduo, os quais orientam o processo de assimilação; a maneira como se processa a construção de conceitos, os quais são esquemas de ações, que mantêm relações com outros esquemas, formando uma rede de trocas; os desequilíbrios e reequilíbrios provocados pelos desafios e pela cooperação mútua entre indivíduos. Já Isabel Barca (2004b) destaca o papel da interação social e da linguagem desenvolvidas por Vygotsky na apropriação conceitual.

A partir dos questionamentos suscitados e buscando verificar as contribuições das teorias psicológicas, com base em investigações em contexto de ensino-aprendizagem, alguns pesquisadores ora refutam, ora reafirmam ou reformulam alguns dos pressupostos cognitivistas e estabelecem relações com as teorias da História. O psicólogo espanhol Mario Carretero e a historiadora brasileira Lana Mara de Castro Siman da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), podem ser citados como exemplos desse tipo de trabalho investigativo.

Mario Carretero utiliza-se das teorias da História para investigar a influência do ensino e aprendizagem desta disciplina na formação da identidade nacional e a

transmissão da memória coletiva. Neste sentido, as formas de narrativas do eu e do outro são analisadas a partir da psicologia da aprendizagem, que reflete os sentidos das explicações e do raciocínio dos sujeitos quando enfrentam problemas históricos. O trabalho que empreendeu visando compreender que leitura e estratégias cognitivas adolescentes de diferentes países e idades utilizavam para interpretar uma pintura histórica é representativo das investigações que busca realizar. Carretero e González (2008) acreditam que para interpretar uma imagem os sujeitos lançam mão de aspectos cognitivos que são usados para significar os sentidos da representação. Por outro lado, de aspectos culturais porque buscam identificá-las com o grupo de pertencimento. Sinalizaram as dificuldades que os adolescentes mais jovens têm para ler esse tipo de imagem, porque são verdadeiros ícones da memória histórica e constroem e solidificam uma enorme quantidade de significados de acordo com o contexto e o uso que se faz delas.

Em relação à exclusão do ensino de história e sua anexação às ciências sociais, Carretero (1997) afirma que tais posturas não eram fundamentadas em pesquisas que envolvessem situações de ensino-aprendizagem, mas sim feitas na base da intuição. Para ele a História como “estudo do passado” é um conhecimento que se diferencia dos conhecimentos sociológicos vinculados ao presente, embora guarde várias aproximações. O que os diferencia principalmente, são o tempo histórico e os conceitos; porém, defende que os conceitos sociológicos são fundamentais para estabelecer relações com o passado. Por outro lado, afirma que são as estratégias de ensino que podem desenvolver possibilidades de os sujeitos compreenderem os problemas históricos e diferenciá-los dos sociológicos.

Lana Siman (2005a, 2005b, 2015) tem investigado a construção do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio focando as dimensões da temporalidade e da causalidade. Esta historiadora destaca que tais pesquisas têm o objetivo de articular as teorias e descobrir evidências para identificar as possibilidades e dificuldades das crianças em pensar historicamente. Em outra linha, desenvolveu investigação com crianças de 9 a 11 anos, com base na teoria das representações sociais, oriunda da psicologia social. A pesquisa tinha a intenção de identificar e analisar as representações das crianças com relação à participação dos negros na formação do Brasil. Segundo ela, esta concepção “mostra-se de grande utilidade para estudos a respeito de conhecimentos prévios que os alunos possuem de temas relativos à história” que são construídos fora da escola (SIMAN, 2005, p. 351).

Em relação à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, esta investigadora criticou a forma como foi interpretada e aplicada. A historiadora destaca que o raciocínio histórico não se caracteriza apenas pela lógica formal, domínio das medidas de tempo (calendário, periodização), mas deve-se considerar a natureza do pensamento histórico, que envolve sentido de historicidade. Para ela, tomar esta teoria como único referencial para avaliar a capacidade dos estudantes é um sério problema, porque se deixam de considerar as experiências e vivências socioculturais. Outra situação apontada pela investigadora, diz respeito às questões propostas nas pesquisas, as quais pouco contemplavam as operações constitutivas do pensamento histórico. Assim sendo, raramente se fundamentavam em concepções de temporalidade e causalidade histórica, pouco identificadas com as renovações historiográficas que já vinham ocorrendo desde as primeiras décadas do século XX.

Para Mario Carretero (2008) aprender história, de um lado, é adquirir conhecimentos e atitudes, conhecer as experiências humanas passadas e presentes, importantes para compreender e interpretar o mundo em que se vive. De outro, inclui aspectos cognitivos e disciplinares que dizem respeito à capacidade de pensar historicamente. Aqueles ligados à cognição, estão relacionados à formação do pensamento, o que implica desenvolver capacidade de compreender o tempo histórico e raciocinar causalmente. Os aspectos disciplinares envolvem a construção do conhecimento e estão ligados à capacidade de avaliar, interpretar e analisar fontes históricas. Considera que o desenvolvimento cognitivo é fundamental para a compreensão das noções de tempo, pois dependem de habilidades complexas. Lana Siman (2005) sinaliza que as noções de tempo e causalidade levam muito tempo para se desenvolver e que há uma tendência em seguir o percurso do raciocínio lógico como teorizado por Piaget.

Estas pesquisas têm demonstrado que as noções de tempo são indispensáveis para a compreensão da relação entre o tempo vivido e o histórico, ou da relação entre a memória individual e coletiva com a histórica. Dessa forma, as estratégias de ensino-aprendizagem são fundamentais para estimular os estudantes a superarem as dificuldades próprias do desenvolvimento das estruturas cognitivas, o que permite expandir a compreensão sobre os contextos históricos e sociais. Para Lana Siman é fundamental que desde muito cedo às crianças sejam oferecidas oportunidades de pensar sua historicidade e propõe que:

Postulamos, portanto, que é apenas na medida em que oferecemos às crianças, oportunidades de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-las à historicidade da sua coletividade que se estará propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atividades que acolherão a complexidade da temporalidade histórica (SIMAN, 2005, p. 119).

Desta afirmação pode-se inferir que os indivíduos precisam ser educados, quanto mais cedo melhor, para perceber as noções de temporalidade dado que a noção de tempo é uma elaboração social que acontece no presente.

O que se pode observar a partir das afirmações destes pesquisadores é que as investigações com base nas teorias psicológicas têm tornado evidente o papel das estratégias de ensino-aprendizagem no sentido de ampliar e direcionar o desenvolvimento do pensamento histórico. Além disso, como afirma Schmidt (2009) são fundamentais para que os professores possam determinar qual a melhor linguagem e estratégia para fazer a mediação entre os conhecimentos históricos, considerando o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes. Isto significa que não é apropriado utilizar uma mesma estratégia ou material com uma criança que cursa o sexto ano de Ensino Fundamental e um adolescente do ensino médio. Até mesmo na mesma sala de aula encontram-se diferenças em relação a um e outro indivíduo, o que nos leva a ter que considerar em nossas avaliações essa diversidade, porque cada sujeito aprende de acordo com suas possibilidades e no seu próprio tempo.

No campo da didática da história as pesquisas desenvolvidas na Alemanha, na mesma época, redefiniram a concepção dessa área, de uma noção geral, para um conhecimento específico, vinculada à filosofia da história. Diferentemente da linha de investigação que se desenvolveu na França, cuja referência é a epistemologia das ciências educacionais e da história da educação e busca através das pesquisas a construção de suas próprias abordagens (TUTIAUX-GUILLON, 2011).

De acordo com a investigação realizada por Flávia Caimi (2010) no Brasil a concepção baseada na psicologia e a noção de teoria geral, que tratava de problemas relacionados à metodologia de ensino perdurou por muito tempo. Foi somente depois dos anos 2000 que questões envolvendo a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação foram associadas às de ensino. I deve-se aos debates advindos do campo da pesquisa e do processo de repensar as posições epistemológicas e metodológicas. A partir deste processo os pesquisadores passaram a “levantar importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos

históricos” (RÜSEN, 2012a, p. 29). Em função disso, a tarefa da didática da história, no que concerne à aprendizagem histórica, passa a ser investigar a elaboração da consciência, do pensamento e da narrativa histórica.

Enquanto na Alemanha e França os debates abarcavam as questões relativas à didática da história, na Inglaterra na década de 1980 as investigações realizadas por Denis Shemilt, Peter Lee e Rosalyn Ashby conduziram ao afastamento dos pressupostos das teorias piagetianas. Esta linha fundamentava seus princípios em historiadores como Collingwood (1946, 1993) e Oakeshott (1962, 1983). Para estes pesquisadores “se a história é ciência – fundada no método crítico – o ensino de história deve também ser científico, ou seja, as operações processuais do historiador devem ganhar centralidade no currículo da educação básica.” (FREITAS, 2014, p. 45). Partindo deste princípio, iniciaram projetos de pesquisa com crianças e jovens, também em situação de ensino-aprendizagem, em que os estimulavam a analisar diversos documentos. A finalidade era entender que compreensão tinham sobre o passado e, suas concepções de empatia – que diz respeito à capacidade de entender outras realidades afastadas no tempo, e a evidência histórica. De acordo com Schmidt (2015, p. 38) o projeto tinha dois objetivos:

- a) Conhecer a trama conceitual que os alunos usam para entender história, baseando-se na análise de suas reflexões sobre as fontes históricas e a tarefa do historiador, bem como, a capacidade que eles têm de transmitir o que aprenderam para outros contextos.
- b) Verificar se havia a influência de métodos de ensino como determinante para a percepção e compreensão do passado.

Peter Lee e seus colaboradores concluíram que aprender história requer que os estudantes utilizem as ferramentas dos historiadores, as fontes e, os conceitos, aqueles que estão subjacentes aos conhecimentos históricos, os quais denominaram de conceitos de segunda ordem. Assim, em vez de receber um conhecimento pronto e acabado, o qual era desinteressante, os jovens e adolescentes passariam a realizar investigações e construir suas próprias explicações históricas. Também estabeleceram níveis de apropriação e compreensão sobre o passado e de empatia, a partir da interpretação de evidências, o que significa que o pensamento histórico pode avançar e expandir para formas mais complexas. Estas duas questões serão aprofundadas nas próximas seções.

As pesquisas realizadas por este grupo estão diretamente relacionadas à construção do conhecimento histórico e enfrentam o problema da transmissão memorialística, quando colocam como foco o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes pelo método histórico. Trabalhando com possibilidades de investigação os estudantes poderão ampliar conhecimentos de situações e vivências que não estão dadas, mas que precisam ser construídas com base em seus olhares, indagações e problemas. Também desenvolver capacidades de localizar, relacionar e comparar informações, dominar diversas formas de linguagens, identificar ideias de diferentes autores, suas contradições e complexidades. Além disso, como contribuição para formação do educando, propiciam oportunidades discutir questões relacionadas à preservação dos lugares de memória e à preservação do patrimônio histórico e coletivo a partir da compreensão que os vestígios do passado encontram-se nos mais diversos lugares. (CAIMI, 2008).

As pesquisas desenvolvidas nestas linhas, Didática da História e *History Education*, que se referenciavam nos trabalhos de Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Jörn Rüsen, fomentaram uma interlocução entre pesquisadores do ensino de história de diversos países, o que fez surgir uma área de investigação denominada Educação Histórica. Nos últimos vinte anos pesquisadores das duas linhas têm mantido estreito diálogo e buscado aliar as contribuições destas duas perspectivas. Cristiani Bereta da Silva (2010) indica os sentidos que a aprendizagem histórica passou a ter no campo da Educação Histórica:

as questões tornadas pertinentes no âmbito da educação histórica giram em torno de como as crianças, jovens e adultos(as) elaboram a consciência histórica e pedem necessariamente o estabelecimento de outras relações não apenas com o saber histórico escolar, mas também – e sobretudo – com as ideias históricas dos sujeitos, dos grupos, das sociedades (SILVA, 2010, p. 926).

Esta afirmação pressupõe que os indivíduos constroem suas ideias sobre o passado e sobre a história para além dos muros da escola, sendo que os diversos espaços em que estão inseridos são, também, espaços de construção de conhecimento. Além disso, as noções que desenvolvem sobre estes e, outros, conceitos históricos têm origem na cultura histórica (Rüsen, 2009). Esta engloba diferentes espaços e veículos, tais como, museus, monumentos, escola, televisão, jornais, games, músicas ou redes sociais. Os conhecimentos adquiridos a partir das

experiências e vivências são interpretados, reelaborados e utilizados para fazer relação com aqueles incorporados nas aulas de história. Estes pressupostos colocam em relevo a capacidade individual do educando de estabelecer relações com seu próprio contexto histórico. Essa relação é “atravessada por percepções sobre o tempo histórico, dimensões sobre o passado, o presente e o futuro” (SILVA, 2010, p. 929).

Nesta perspectiva, a aprendizagem da história é um processo dialético entre a consciência humana e os conhecimentos históricos, que envolve as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos interpretam e atribuem sentidos e estabelecem relações com o passado. Desse modo, aprender, para Rüsen, é um processo de “aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência, ou seja, a capacidade que os seres humanos têm de refletir sobre si e sua realidade com certo distanciamento” (RÜSEN, 2012b, p. 76). O que significa que à medida que interioriza conhecimentos (fatos objetivos), habilidades e a sua própria experiência, os sujeitos vão se transformando e expandindo sua orientação temporal. Assim, a finalidade da aprendizagem é ampliar a capacidade de interpretação buscando a mudança e o desenvolvimento de ideias cada vez mais complexas.

A perspectiva da Educação Histórica pode ajudar a pensar sobre as contribuições e efeitos dos conhecimentos extraescolares (metanarrativas) na construção do conhecimento e do pensamento histórico. Que efeitos tem, por exemplo, a divulgação de notícias falsas, xenofóbicas, racistas, misóginas e tantas outras pelas redes sociais no pensamento dos educandos? Que possibilidades temos de instrumentalizá-los para identificar estas ideias e suas contradições, interpretar, analisar e questionar esse tipo de mensagem? Estas questões destacam a importância de conhecer onde, como, e a maneira pela qual as ideias históricas são construídas. Identificar as dificuldades que eles encontram para discernir informações falsas, daquelas que podem ter fundamentação plausível e fontes confiáveis. Isso conduz à necessidade de investigar e sistematizar as ideias com o propósito de refletir e compreender onde e como elas se formam; além disso, como nossas práticas pedagógicas podem contribuir para confrontá-las.

Neste sentido, as investigações sobre as ideias históricas, no âmbito da Educação Histórica, têm apontado caminhos para operacionalizar processos de investigação e sistematização dos conhecimentos históricos. No Brasil, a principal referência é o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) coordenado pela professora doutora Maria

Auxiliadora Schmidt. O grupo de professores e alunos, que compõem o laboratório, desenvolve atividades de pesquisa voltadas para o ensino de história e, especialmente, à Educação Histórica. As investigações sobre a aprendizagem da disciplina são conduzidas por dois eixos de investigação, a saber, pesquisas que buscam responder questões de como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores. E aquelas que privilegiam a análise do discurso, o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores, e a compreensão histórica dos sujeitos. O resultado deste significativo trabalho pode ser encontrado em dissertações, teses e livros disponibilizados na página da Universidade Federal do Paraná e no site do laboratório.⁷

Apesar de quase meio século de debates que geraram deslocamentos muito profícuos, as pesquisas sobre a aprendizagem da história no Brasil ainda são bastante escassas. Seja do ponto de vista das estratégias de ensino ou metodologias didático-pedagógicas ou, ainda, aquelas relacionadas a como se aprende. Esta questão pôde ser verificada pela historiadora Flavia Eloisa Caimi (2015) a partir da investigação que fez no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁸, quando buscou identificar os contextos e condições de produção, bem como as tendências e perspectivas de pesquisa relacionadas ao campo do ensino de história. Entre as questões que aponta para este problema é que há pouco tempo os pesquisadores passaram a adentrar as salas de aulas, segundo esta historiadora

A própria dificuldade de realizar pesquisas acerca da aprendizagem histórica, que exige muito tempo e dedicação, procedimentos metodológicos rigorosos para adentrar nos meandros da construção do pensamento histórico, a presença do pesquisador no contexto escolar junto aos alunos e professores, para acompanhar suas experiências e apropriações (CAIMI, 2019, p 210).

A busca que realizei no banco de teses e dissertações da Capes sob o indicador “aprendizagem histórica” no período de 2002 a 2019 indica que as pesquisas que envolvem a aprendizagem continuam a ser escassas no âmbito da História. Porém, o resultado das políticas públicas da última década apontam em outra direção. O interesse pelo tema, apesar das dificuldades que foram sentidas e percebidas nesta

⁷ Informações obtidas na site do laboratório <https://lapeduh.wordpress.com/> acesso em 23 de jan. de 2020.

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

pesquisa, foi alavancado pela criação do Mestrado Profissional em Ensino de História, como pode ser observado na tabela um.

Tabela 1 - Resultado do descritor "aprendizagem histórica"

	Para todos os cursos	Limitado a grande área: Ciências humanas	Limitado a área de conhecimento: História	Limitado a área de conhecimento: Educação
Doutorado	19	18	3	15
Mestrado acadêmico	54	47	12	35
Mestrado Profissional	48	48	47	1
Total	121	113	62	51

Fonte: Dados do banco de teses e dissertações da capes, Elaboração própria, 2019

Estes dados, coletados de forma simples, indicam a permanência do predomínio das pesquisas a nível de pós-graduação pela área da educação em relação a da História, os primeiros mais afinados as questões educacionais e da psicologia da aprendizagem (CAIMI, 2019).

Se de maneira geral os dados indicam o pouco interesse pelas questões da aprendizagem histórica pelos historiadores, por outro revelam a preocupação dos professores e professoras para enfrentar a questão. Ao inverter os caminhos do acesso à pesquisa, o pesquisador sair da academia para o chão da sala de aula e propiciar o retorno do professor a academia o tema ganha visibilidade, por causa das dificuldades e angústias que enfrentamos na sala de aula. Os profissionais do ensino de história levam consigo uma bagagem de conhecimentos elaborados e reelaborados, experiências pedagógicas, vivências de interações com os estudantes. Este poderá ser um ponto positivo para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, pela possibilidade de aliar teoria e prática. Também pode alargar seus conhecimentos e compreender os sentidos da aprendizagem histórica, perscrutando as perspectivas teóricas e aliando as experiências do “chão da sala de aula” poderá quem sabe, ajudar a provocar outros deslocamentos, com o intuito de trazer novas

evidências para enfrentar as dificuldades, construir possibilidades e provocar mudanças qualitativas na formação dos educandos.

2.2 A IMPORTÂNCIA DAS IDEIAS PRÉVIAS NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS

As pesquisas que levam em consideração as ideias históricas dos sujeitos apontam que estas se formam em contextos e espaços específicos da sua vida social e cultural e são essenciais para sustentar a construção de novos conhecimentos.

Os seres humanos são vistos como agentes guiados por objetivos, que procuram informações de modo ativo. Chegam à educação formal com uma série de conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios, que influenciam significativamente o que percebem sobre o ambiente e o modo como organizam e interpretam essa percepção. Isso, por sua vez influencia suas capacidades de recordação, raciocínio, solução de problemas e aquisição de novo conhecimento (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007)

A afirmação dos pesquisadores norte-americanos destaca a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem formal, contradiz o entendimento de que basta o professor “explicar bem” os conteúdos ou impor suas ideias que serão simplesmente absorvidas e refletidas pelos educandos.

De acordo com Mario Carretero (1997) e Lana de Castro Siman (2005b) as ideias dos sujeitos são construções pessoais, e fazem parte de uma rede de conhecimento de cada indivíduo e têm função determinante no processo de aprendizagem. Servem para selecionar, organizar e construir sentidos para as informações com as quais interagem. As pesquisas têm apontado que a modificação dessas ideias sofre bastante resistência, porque “entre o ato de internalizar as concepções e expô-las, há um processo onde os objetos são rearticulados, onde age a própria individualidade” (SIMAN, 2005b, p. 351). De acordo com esta pesquisadora, baseada nas teorias da representação social, as ideias tácitas relacionadas às normas, atitudes e valores formam o “núcleo central” da estrutura de representações sociais que são construídas ao longo da vida. Estas estruturas são responsáveis por fazer a mediação entre o sujeito e a sociedade e desempenham função primordial na construção da identidade pessoal.

Os sujeitos também desenvolvem ideias prévias sobre os conceitos históricos ensinados nas escolas; elas podem influenciar na compreensão de outros conceitos

e oferecem muitas dificuldades para os estudantes. Para Mario Carretero (1997) elas estão relacionadas ao alto nível de abstração e complexidade que os conceitos históricos oferecem; desse modo, necessitam de outros conceitos para serem compreendidos. Eles também apresentam características diferenciadas como aqueles conceitos “mutantes”, que sofrem a ação do tempo e não podem ser aplicados da mesma forma a contextos históricos diferentes. Exemplo disso é o conceito de democracia cujo sentido moderno difere daquele aplicado às sociedades clássicas; no primeiro ela é representativa, nas segundas era direta. Assim, a compreensão de conceitos pressupõe o conhecimento dos contextos históricos e culturais nos quais estes são construídos. Outra característica que dificulta a compreensão são as noções que cada perspectiva historiográfica impõe aos conceitos históricos, o pesquisador cita o exemplo de que o significado aplicado a revolução para um historiador marxista difere daquele atribuído ao da História das mentalidades.

As ideias de Carretero (1997) serviram para pensar algumas situações que surgiram quando foi realizada a investigação dos conhecimentos prévios. Dos dezenove estudantes que participaram desta fase da pesquisa, todos afirmaram que a Proclamação da República no Brasil foi uma revolução sem violência. Na aula posterior, quando discutimos esta questão, trouxe o exemplo da Revolução Francesa (conteúdo que foi estudado no oitavo ano⁹). Questionei-os se naquele contexto não houve violência. Me responderam que nesta revolução sim — referindo-se à francesa, mas que na Revolução Agrícola não. Isto pode aproximar-se do argumento do pesquisador, quando sinaliza que os conceitos muito difusos, tendem a possibilitar que os estudantes construam uma representação global e introduzam nas mesmas categorias tudo o que for parecido.

As questões apresentadas destacam como as ideias tácitas são fundamentais na forma pela qual os estudantes integram as novas aprendizagens, pois é através delas que novos conhecimentos são significados e ressignificados. Isto ocorre porque ficam enraizadas nas estruturas cognitivas, quando construídas as representações particulares que os sujeitos têm do mundo. Desse modo, na aprendizagem de conceitos faz-se “necessário ancorar os novos conceitos naqueles que o aluno já conhece e domina” (CARRETERO, 1997, p. 35). Esta orientação serve para evitar que

⁹ Este conteúdo estava registrado nos cadernos do ano anterior de alguns dos estudantes. E, por várias vezes em aula eles mencionaram que na Revolução Francesa o Rei foi reconhecido em sua fuga pelo anel em seu dedo.

sejam construídas noções distorcidas e fragmentadas dos novos conceitos históricos a serem aprendidos.

De outro modo, a aprendizagem desse conhecimento pode resistir a mudanças, porque circulam no cotidiano e na vida social dos sujeitos; no entanto, as pesquisas têm apontado que com o amadurecimento mental vão aparecendo possibilidades de mudanças na construção das representações. Para Rosalyn Ashby (2003, p. 37) “os estudantes precisam ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir de suas ideias tácitas e a questionar suas ideias alternativas”. Esses questionamentos só são possíveis a partir do domínio de um conjunto de “ferramentas” (conhecimentos e conceitos) que lhes possibilitem desenvolver um raciocínio crítico e argumentos plausíveis tendo como referência a disciplina da História. Isto nos coloca diante da necessidade de compreendê-las para que sejam confrontadas; destaca-se, assim, que é imperativo investigá-las. Lana de Castro Siman (2005b) sinaliza que a investigação das ideias prévias tem importância na medida em que nos ajuda a determinar o que é aprendido e como é aprendido. Podem, igualmente, contribuir para identificar em que medida influenciam a construção de novos conhecimentos e que influência a Educação Histórica pode ter nesse processo.

2.3 FUNÇÃO DOS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO PENSAMENTO HISTÓRICO

As renovações do campo da didática da história ofereceram subsídios para afirmar que conhecimento histórico escolar não pode mais ser entendido como uma simples reprodução do conhecimento científico produzido nas academias. Os métodos e objetivos de cada campo são marcos que delimitam algumas fronteiras, mas elas, em determinados pontos, se entrecruzam pela necessidade de suprir a carência de orientação. De acordo com Cristiani Bereta da Silva (2019) os conhecimentos aprendidos dão aos sujeitos condições de estabelecer relações entre distintas temporalidades e diferentes experiências, ampliando as habilidades para correlacionar acontecimentos históricos de diferentes espaços (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente. Isto torna-se possível se a aprendizagem histórica fornecer aos alunos estruturas e ferramentas conceituais com as quais poderão interpretar e analisar os processos históricos, dando-lhes condições de lidar com questões da vida prática e, assim, orientar-se no tempo.

Para Ashby, Lee e Shemilt (2000) neste processo os conceitos históricos têm a função de fazer as ligações entre diferentes acontecimentos, organizar e aplicar a História na vida prática; por isso, para estes pesquisadores se “às crianças e adolescentes são apresentados somente fatos históricos isso lhes parece casa de gente doida” (ASHBY, LEE, SHEMILT 2000, p. 80 — tradução nossa). Esta questão impõe dificuldades para a aprendizagem, porque os fatos e eventos são aprendidos de forma fragmentada e confusa. Assim, os estudantes terão dificuldades em compreender os motivos pelos quais as pessoas agiram no passado e o modo pelo qual tomaram as atitudes que tomaram. Isso poderá impossibilitar o desenvolvimento de um pensamento racional sobre o passado, que está diretamente relacionado à compreensão dos conceitos de segunda ordem.

Outra finalidade dos conceitos é mediar a obtenção do conhecimento histórico, pois fazem a ligação entre os fatos, os temas e os sujeitos. Os conceitos são os princípios que possibilitam compreender, analisar, interpretar os fatos históricos, tornando-os inteligíveis. Também permitem construir as explicações sobre o passado, o que quer dizer que os conhecimentos históricos poderão ser comunicados de forma consistente ou que uma determinada realidade histórica poderá ser representada.

Os conceitos, ainda, contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico, visto que os procedimentos que se utilizam de conceitos permitem fornecer quadros de referência flexíveis, através dos quais os novos conhecimentos possam ser confirmados, ajustados ou omitidos, e até levar à reconstrução de toda a estrutura cognitiva (ASHBY, LEE, SHEMILT, 2000). Diante disso, os conceitos históricos não são somente instrumentos para organizar e comunicar os conhecimentos, mas de pensar historicamente.

Em outra perspectiva, Flávia Caimi (2006) chama a atenção para o problema de aprender os conceitos como algo pronto e de forma verbal. A inadequação dessa estratégia é explicada pela historiadora através da teoria piagetiana, que pressupõe que os conceitos são esquemas de ações, que organizam os conhecimentos incorporados, fazendo relações, diferenciações e generalizações com outros esquemas. A forma como se aprende a usar estas ferramentas poderia implicar, então, em problemas para o desenvolvimento cognitivo, porque a formação de novos esquemas de ações depende dos esquemas já formados, em função de que as relações também podem ser hierárquicas. De maneira mais simplificada, se uma criança não aprendeu um determinado conceito ou o fez de forma fragmentada, a

aprendizagem de outro conceito pode ser muito prejudicada, porque aquela estrutura não se formou adequadamente. Na sala de aula é muito comum nos depararmos com a confusão que as crianças e adolescentes fazem entre conceitos como evolução, desenvolvimento e progresso.

Portanto, incorporar a aprendizagem de conceitos nas aulas de História é uma necessidade; no entanto, implica para o professor, saber diferenciá-los objetivando dominar o seu uso. Assim, os conceitos podem ser identificados como conceitos substantivos, que dizem respeito aos assuntos, e os conteúdos de que se ocupa a História. Ainda, aqueles relacionados aos procedimentos históricos, a forma como se faz a História, denominados de “meta históricos” ou de segunda ordem (ASHBY, LEE, SHEMILT, 2000).

Circe Bittencourt (2008) classificou e diferenciou os conceitos substantivos da seguinte forma. As noções gerais – baseadas nos conceitos relacionados aos conteúdos históricos, como, revolução, feudalismo, colonização e escravidão. São estes que permitem compreender os processos e contextos históricos do passado e do presente. Além disso, construir conhecimentos necessários à formação e à participação na vida em sociedade. As noções particulares estão relacionadas a um contexto, um espaço e a um tempo específico; por exemplo, o período ditatorial no Brasil, a colonização do Brasil, a Revolução Francesa. Estes conceitos são sustentados pelos de segunda ordem e, “não podem ser desvalorizados, porque são a matéria-prima e o resultado desse pensamento ao nível epistemológico” (BARCA 2007 p. 26).

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível observar, a partir dos textos e das discussões em sala de aula, que os estudantes apresentavam dificuldades com relação a conceitos como república, nação, estado e cidadania. Estas diziam respeito a questões como estabelecer a diferença entre a implantação da República na França pela Revolução Francesa com a implantação da República no Brasil. Também tinham uma compreensão distorcida de quando o Brasil se tornou um Estado-Nação; para eles o Brasil é o Brasil de hoje desde 1500. Em nossas discussões em sala de aula, argumentavam, inclusive, que não foi “descobrimto” porque aqui já viviam os “índios”. Eles sabiam exatamente quando o Brasil se tornou independente, sabiam dizer como ocorreu, mas não conseguiam estabelecer relação com o surgimento do Estado nacional. Estas dificuldades apresentadas pelos adolescentes na pesquisa podem ser relacionadas a dificuldades em dominar os

conceitos substantivos, visto que, são importantíssimos para que consigam estabelecer relações, identificando semelhanças e diferenças, mudanças e permanências entre os vários períodos históricos.

Os conceitos de segunda ordem podem ser classificados como empatia, explicação, interpretação, compreensão, evidência, inferência, imaginação, significância e consciência histórica. Além desses, fazem parte também, as categorias temporais, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, mudança, permanência. Segundo Ashby (2003) estes conceitos são importantes para a aprendizagem histórica, porque só o domínio dos conhecimentos substantivos é insuficiente para dar significado aos novos e para organizá-los um em relação aos outros. Sem os conceitos disciplinares os estudantes também não serão capazes de compreender as explicações históricas que envolvam mudança, desenvolvimento e continuidade.

A aprendizagem dos conceitos disciplinares permitem que os alunos comecem a monitorar sua compreensão dos eventos específicos do passado e as bases das explicações históricas. À medida em que estas estratégias meta cognitivas se tornam explícitas, elas desempenham um papel cada vez mais importante no aprendizado. Isabel Barca (2004b, p. 397) argumenta que “sem a dimensão epistemológica corre-se o risco de promover-se uma imagem do passado incompatível com os modelos teóricos atualmente legitimados”. Esta pesquisadora recomenda que os profissionais da educação básica reflitam sobre os conceitos e procedimentos metodológicos específicos da disciplina com o fim de realizar uma exploração adequada do pensamento histórico das crianças.

2.4 AS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA: INVESTIGAÇÃO DA EVIDÊNCIA

No âmbito das investigações em cognição muito se tem debatido sobre o uso e relevância das fontes históricas no desenvolvimento do pensamento e na construção do conhecimento escolar (LEE, 2003; ASHBY, 2003, 2006; SIMÃO, 2008, 2015; VERÍSSIMO, 2012; CARVALHO, 2015) buscaram explorar e discutir o uso das fontes e o domínio da evidência na aprendizagem histórica.

Rosalyn Ashby (2006) ao investigar a compreensão dos estudantes sobre afirmações factuais nas escolas primárias e secundárias da Inglaterra, concluiu que o

objetivo do trabalho com documentos na sala de aula deve ser a investigação com vistas a desenvolver o conceito de evidência histórica. Esta proposta se baseia na ideia de que conhecimentos são uma construção do indivíduo e para serem históricos têm de ter como base a razão histórica. De acordo com esta investigadora todo o conhecimento para ser válido necessita incluir o “saber fazer” da sua própria disciplina, porque estes são oriundos de procedimentos específicos.

A inclusão de processos investigativos na aprendizagem histórica não significa que os estudantes devam fazer História no mesmo nível dos historiadores, mas fornecer a eles alguma compreensão da natureza da investigação histórica. Segundo Hilary Cooper (2012) as crianças ao entrarem em contato com os vestígios do passado na sua vida social e no cotidiano, tais como, fotografias, filmes, jogos, já desenvolvem uma certa consciência sobre o passado. Por isso, devem aprender a fazer perguntas sobre eles, e aprender a respondê-las. Neste sentido Peter Lee (2000, p. 32) já salientava que importa que os estudantes venham a:

saber que perguntas fazer a respeito das fontes e porque é necessário cuidado na compreensão das pessoas do passado. Significa saber o que procurar na avaliação de um relato histórico do passado, o que requer compreender que os relatos dos historiadores estão relacionados a questões e temas. Em resumo, significa ter uma noção do que conta como "fazer" a história (tradução nossa)¹⁰

A noção do “saber fazer” implica para estudantes da educação básica compreender que o conhecimento do passado é o resultado de um processo de investigação sobre fontes históricas tendo como base a evidência. Por isso que nas aulas de História, quando se realiza um trabalho de interpretação de documentos, os estudantes precisam ser capazes de interrogar e compreender as fontes buscando descobrir e entender o que elas podem dizer sobre o passado, para poder fundamentar suas explicações (ASHBY, 2003).

A interpretação das fontes que considere a evidência (as mensagens) delas extraídas é um conhecimento somente substantivo ou baseado em fatos. Segundo Peter Lee (2001, p. 14) “se apenas damos às crianças fontes históricas, damos

¹⁰ No original: “knowing what questions to ask of sources and why caution is required in understanding people of the past. It means knowing what to look for in evaluating a historical account of the past, which in turn requires understanding that historians’ accounts are related to questions and themes. In short, it means having some sense of what counts as “doing” history.” Texto original disponível em <https://www.nap.edu/read/10126/chapter/3#31>

simplesmente conhecimentos desagregados, se damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa outra errada”. Por isso, elas têm dificuldades em compreender que a evidência é que permite explicar o passado. Ainda, segundo este pesquisador elas podem pensar que as fontes históricas fornecem toda a informação sobre ele mesmo, que é sempre verdadeira ou falsa, ou que elas podem ser cópias do passado; assim, este poderá ser reconstituído “tal como foi”.

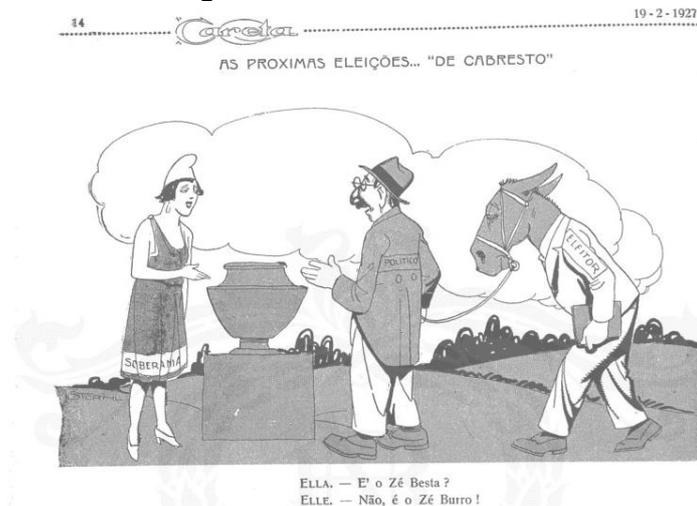
Em suas pesquisas Lee (2001) e Ashby (2003) apontam algumas situações em que os estudantes investigados por eles incorreram quando trabalharam com fontes históricas. Houve grupos que concluíram que as fontes podem dar acesso direto ao passado ou que um relato histórico é uma cópia daquilo que a fonte informou. Outros, se referiram ao testemunho, o que significava que a fonte tem valor de prova. Por isso, acreditavam que para se ter certeza do que ocorreu no passado é necessário que alguém tenha testemunhado. Para estes estudantes sem este testemunho não há como saber o que teria ocorrido. Outra questão identificada está relacionada à autoridade do historiador; para alguns, um relato histórico é confiável quando é narrado por este profissional, porque tem a obrigação de dizer a verdade. Estes pesquisadores argumentam que não basta a mera autoridade para justificar as ações das pessoas no passado, há diferentes evidências que deverão desenvolver e manipular, através de variadas estratégias de investigação. Assim, baseados em historiadores ingleses como Peter Rogers (1978), argumentam que o “saber como” é a única base válida para “saber que”. O saber como implica, dessa forma, em fazer outras perguntas além “do que aconteceu?”, mas “por que aconteceu?”, “quem é o responsável pelo acontecimento?”, “o que mudou?”, “o que era ou é significativo acerca do que aconteceu?”.

Para debater estas questões em sala de aula propus uma atividade em que os estudantes precisavam utilizar duas das três fontes disponibilizadas. Estes documentos continham afirmações contraditórias sobre as eleições na Primeira República (1889-1930). O problema a ser resolvido exigia que os estudantes decidissem entre uma situação ou outra. Por outro lado, se aperceberiam da contradição e infeririam que poderia haver uma probabilidade de existir uma terceira via para sair daquela situação. Assim, conseguiriam dar outra explicação para o problema, fazendo inferências e utilizando sua própria imaginação.

As fontes abaixo demonstram como foi construída a situação-problema para que os estudantes a resolvessem. A imagem da figura 1 publicada na Revista Careta

de 1927 é um ícone dos livros didáticos, quando se estuda o período da Primeira República (1889-1930), quase sempre utilizada para representar o domínio dos coronéis na política nacional e o controle que tinham sobre o eleitor. A interpretação dessa fonte pode ter dois sentidos: que o eleitor era burro porque não sabia votar ou era burro porque não sabia o poder que tinha nas mãos. De toda forma, a imagem apresenta o eleitor como alguém ignorante, sem vontade própria e sem consciência política. A figura dois apresenta uma explicação histórica, cuja perspectiva contradiz aquela da figura um.

Figura 1 - Voto de Cabresto



Fonte: Revista Careta. 19 fev. 1927. <http://objdigital.bn.br/>. Acesso em 20 de Julho de 2019

Figura 2 - Explicação Histórica

Os votantes aprendiam também a negociar o voto com mais de um chefe. Alguns conseguiam vendê-lo a mais de um cabalista, vangloriando-se do feito. O voto neste caso não era mais expressão de obediência e lealdade, era mercadoria a ser vendida pelo melhor preço. A eleição era a oportunidade para ganhar um dinheiro fácil, uma roupa, um chapéu novo, um par de sapatos. No mínimo, uma boa refeição. O encarecimento do voto e a possibilidade de fraude generalizada levaram à crescente reação contra o voto indireto e a uma campanha pela introdução do voto direto. Da parte de alguns políticos, havia interesse genuíno pela correção do ato de votar. Incomodava-os, sobretudo, a grande influência que o governo podia exercer nas eleições por meio de seus agentes em aliança com os chefes locais.

CARVALHO, Jose M. Cidadania um longo caminho, 2002, p. 35

Fonte: Carvalho, 2002

José Murilo de Carvalho (2002) apresenta o eleitor como alguém “esperto”, que negociava o voto, porque tinha consciência do seu valor para os coronéis. Na perspectiva do historiador, os eleitores diante das péssimas condições de vida,

sabiam que as eleições eram a chance de exercer o seu poder e resolver algumas de suas necessidades, pelo menos de forma imediata. Assim, de acordo com esta perspectiva, o eleitor era um sujeito consciente que agia a partir de necessidades e motivações.

O problema apresentava a seguinte descrição:

para o chargista o eleitor era burro, para o historiador José Murilo de Carvalho o eleitor era esperto. Qual deles diz a verdade¹¹? Debatam e escrevam um argumento defendendo sua posição.

Durante o debate em sala de aula os estudantes apresentaram seus argumentos e a partir disso foi possível identificar três explicações¹² diferentes. Houve aqueles que aderiram ao discurso do chargista, outros recorreram à autoridade do historiador. O que me levou a inferir que estes dois grupos consideraram que uma das explicações estava certa e outra errada. Que uma das explicações era verdadeira e a outra falsa. Outro grupo, encontrou uma terceira via, considerou que poderia haver mais de uma explicação para aquela situação, mas que é uma questão de opinião.

O grupo que aderiu ao discurso da Charge, denotando pensar a fonte como verdade, apresentou respostas como a da estudante A3¹³:

O chargista. Pois até hoje as pessoas não procuram saber sobre os candidatos, então não sabem o que é melhor e acabam sendo carregados¹⁴.

Estudante A3. EEB Olegário Bernardes, 2019

O outro tipo de resposta que buscou a autoridade do historiador, foi expresso pela estudante J1. Que argumentou:

Concordo com o historiador pois o eleitor trocava seu voto por algo que o favorecia.

Estudante J1. EEB Olegário Bernardes, 2019.

¹¹ Ressalto que a dualidade colocada na questão foi proposital, tinha o objetivo de provocar discussões quando os estudantes apresentavam suas respostas ao grande grupo.

¹² As respostas dos estudantes foram extraídas dos registros dos cadernos, que foram fotografadas pela Professora. As perguntas dos questionários eram respondidas neles, depois os grupos apresentavam suas respostas e as debatiam com o restante da turma.

¹³ Identifiquei os estudantes pela primeira letra do nome, o número representa a sequência de pessoas que o nome inicia com a mesma letra. Por exemplo, Adriana (A1), Anita(A2), Ana(A3).

¹⁴ Destaco que os textos dos estudantes não foram corrigidos, optei por manter a escrita original para não correr o risco de alterar os sentidos construídos por eles próprios.

Os estudantes que encontraram uma terceira via consideraram que pode haver pontos de vista diferentes, o que está expresso nas respostas do estudante P1.

Os dois, pois cada um tem a sua opinião.

Estudante P1. EEB Olegário Bernardes, 2019.

A partir destas respostas foi possível deduzir que o pensamento está muito relacionado ao conhecimento factual da História, não considerando os procedimentos utilizados para construir as explicações históricas. Aqueles alunos que aderiram ao discurso da charge, simplesmente tomam as mensagens da fonte como verdadeira e utilizam seu conhecimento tácito (do presente) para justificar sua resposta. Isto ocorre porque as crianças e adolescentes buscam aproximar as questões do passado a sua realidade. Igualmente, aqueles que aderem ao historiador não questionam a evidência, mas acreditam na autoridade do relato histórico. Mesmo aqueles que buscaram uma terceira resposta, e consideraram a existência de mais de uma explicação ou de pontos de vistas diversificados, não consideraram sob quais evidências fundamentam-se as afirmações das fontes, consideram simplesmente que há diferentes opiniões sobre o que aconteceu.

Os pesquisadores argumentam que é importante que os estudantes também compreendam que o conhecimento histórico não é uma verdade pronta e acabada: é provisório, pois permanecerá enquanto verdade, até o momento em que outra evidência venha demonstrar o contrário. Isabel Barca (2001) enfatiza que o conhecimento histórico parte sempre de um ponto de vista do próprio historiador, mas que precisa da evidência para confirmar ou refutar seus argumentos e seria apropriado ser conhecido pelos estudantes.

Rosalyn Ashby (2003) argumenta que se a investigação histórica estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem e procurar desenvolver o uso da evidência histórica, os estudantes poderão reconhecer a diferença entre verdade e evidência, entre passado e História, interrogar sobre as intenções de determinados discursos, reconhecer a validade destes e questionar a sua fundamentação.

Na aula em que discutimos as questões relativas à atividade apresentada anteriormente, os estudantes fizeram vários questionamentos sobre o problema da verdade, perspectiva e ponto de vista. Segundo seus argumentos “se não existe uma verdade, porque nas provas têm respostas certas e outras erradas”. Estes argumentos

me fizeram compreender, pelo menos em parte, o porquê de nas primeiras atividades, quando realizei a investigação de conhecimentos prévios, a tendência foi de que eles copiassem fragmentos ou até todo o texto da fonte para construir suas explicações. Ao entenderem que existe uma “história verdadeira” sobre um acontecimento do passado, suas preocupações voltam-se para encontrar a resposta certa que indique essa verdade.

Outro aspecto importante para justificar que procedimentos investigativos estejam entre as práticas pedagógicas é a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas, tais como, observar, fazer deduções e inferências, selecionar e agrupar fontes históricas, interpretar e avaliar evidências, construir hipóteses, reconhecer e refletir sobre julgamentos válidos e bem fundamentados (ASHBY, 2003, CARRETERO e MONTANERRO, 2008). O desenvolvimento destas habilidades é essencial para aprofundar o domínio de conteúdos substantivos, ampliar a compreensão e a capacidade de usar os conceitos de segunda ordem. Estas habilidades e competências poderão proporcionar-lhes a condição de construir explicações racionais e plausíveis sobre problemas históricos, “porque toda a explicação sobre o passado varia de acordo com a evidência disponível, os interesses e perspectivas de quem as fornece” (VERÍSSIMO, 2012, p. 51).

As explicações que os próprios sujeitos constroem permite-lhes desenvolver a capacidade de atribuir significados aos objetos e fenômenos sociais, o que significa que os estudantes encontram possibilidades de atribuir sentido às suas vivências e experiências. Por outro lado, Ashby (2003) ressalta a possibilidade de desenvolver altos níveis de compreensão conceitual, operando mudanças progressivas nas ideias, quando os sujeitos poderão desenvolver uma capacidade maior para a resolução de problemas.

Assim, uma proposta metodológica que tenha a investigação histórica com base em documentos no centro do processo de aprendizagem, poderá construir um conjunto de estruturas de conhecimentos, gerais ou específicos, abstratos ou concretos que lhes permitam selecioná-los, agrupá-los e relacionar esses conhecimentos com sua realidade social. A vida em sociedade oferece uma infinidade de problemas com os quais os estudantes têm que lidar cotidianamente e que não podem ser enfrentados somente com as “lições da História”.

2.5 AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM

As pesquisas em cognição têm permitido afirmar que a escola contribui para operar mudanças qualitativas na forma pela qual as crianças e adolescentes pensam sobre o passado. Além disso, têm apontado evidências de que os estudantes da educação básica usam diversos recursos cognitivos para se apropriar dos conhecimentos históricos, tais como analogias e comparações com seu próprio cotidiano. As evidências permitiram verificar, também, que são capazes de operar com conceitos sofisticados e podem fazer movimentos cognitivos com certo grau de complexidade, desde que sejam criadas situações para tal. Para Peter Lee (2003) um nível mais complexo de compreensão, deve mobilizar as evidências históricas, a própria experiência do sujeito, imbricando crenças, valores e a própria imaginação para que as situações do passado e ações dos sujeitos possam fazer sentido para elas mesmas.

As primeiras pesquisas desenvolvidas por Peter Lee (2001) e Rosalyn Ashby (2003, 2006) em conjunto com outros pesquisadores na Inglaterra, tomando como referência critérios históricos, possibilitou sistematizar os diferentes níveis de compreensão de conceitos. Com base nos dados das pesquisas elaboraram um modelo de níveis de progressão conceitual, com o objetivo de mapear mudanças nas ideias dos alunos sobre história. Este primeiro modelo continha seis categorias sobre as ideias que os estudantes ingleses de sexto e oitavo ano tinham sobre o conceito de evidência.

Quadro 1 - Categorização com base na progressão

Imagens do passado	O passado é tratado como se fosse o presente. As evidências oferecem um acesso direto ao passado. As controvérsias nas evidências não são sequer percebidas.
Informação	O passado é tratado como algo fixo e conhecido (pelos especialistas na matéria). Não se diferencia a evidência da informação. Questiona-se se a informação oferecida é correta ou incorreta, mas não há evidências melhores ou piores.
Testemunho	Quando existem controvérsias entre as evidências apresentadas, decide-se qual o melhor testemunho.

Cortar e colar	Pode-se saber o que ocorreu no passado mesmo se não houver nenhum testemunho individual correto: pode-se construir “a versão real” unindo a verdade manifesta por cada um dos testemunhos de que se dispuser.
Evidência dentro de um contexto mínimo	As afirmações sobre o passado podem ser inferidas a partir das evidências. As evidências podem não ser adequadas, mesmo sendo verdadeiras e sem desvios: seu peso depende do que o historiador estiver questionando.
Evidências dentro de um contexto	Quando os traços do passado são considerados em termos de sociedade que os produziram e se considere como podem relacionar-se, contando como evidência, para a investigação que este em curso.

Fonte: Ashby (2003, 2006), Simão (2008, 2015), Carretero (1997)

No rastro das investigações do grupo inglês, várias outras pesquisas foram sendo desenvolvidas em várias partes do mundo¹⁵, com o objetivo de compreender e sistematizar o desenvolvimento conceitual dos sujeitos envolvidos no processo de educação, tanto de professores, mas especialmente de estudantes. Ana Catarina Simão (2008), Manuela Carvalho (2015), Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo (2012) investigaram a compreensão do conceito de evidência, analisando o uso das fontes históricas. Além disso, Isabel Barca e Marília Gago (2001) analisaram como adolescentes do sexto ano interpretam fontes históricas com pontos de vista diversificados. Na perspectiva da psicologia cognitiva Mario Carretero e Fernanda González (2008) analisaram como jovens e adolescentes interpretavam imagens históricas, buscando descobrir de que conhecimentos se acercavam para ler e interpretar este tipo de material histórico. A sistematização realizada por estes pesquisadores, de forma geral, variam entre um nível mais simples de entendimento restrito da mensagem das fontes, tratando-a como depósito de informação. Em outro nível, a evidência é interpretada de forma global, compreendendo a fonte como testemunho e prova do que aconteceu e aderindo ao discurso. Por fim, um nível mais complexo em que já é possível observar o uso da evidência histórica, realizar cruzamento de fontes – concordantes ou divergentes.

Isabel Barca (2004b) investigou as ideias tácitas de estudantes de doze a dezenove anos sobre a noção de provisoriedade da explicação em História,

¹⁵ Ver Barca (2004b, 2012), SCHMIDT (2015). Pode-se, também, consultar as atas das jornadas internacionais em Educação Histórica disponíveis para download na página do LAPEDUH acessando o link <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/jornadas/>

objetivando definir um nível de explicação que os estudantes são capazes de produzir, testando o uso da evidência. Grosso modo, podem ser descritos como descritivo explicativo. Isto significa dizer que quando um pensamento é descritivo, nível mais simples, pode-se referir a recordação de um passado vivido. Neste nível o pensamento está baseado nos fatos (foi ou não foi), em relação à interpretação das fontes “os alunos revelam um entendimento global, não as reproduzindo simplesmente. Expressam suas ideias, mas não as fundamentam”. Já o nível explicativo – mais complexo, é aquele que “se situa no plano da explicação dos fatores de uma situação passada, além de necessitar de confirmação factual, precisa também se apresentar como plausível e logicamente satisfatório face ao que conhecemos do mundo real” (BARCA, 2001b, p. 30). O pensamento mais complexo é indicativo de quando o indivíduo é capaz de explicar uma situação com seu próprio ponto de vista, argumentar sobre ele, levando em consideração o contexto histórico. Assim, a progressão pode ser entendida como a mudança de um estado de menor conhecimento para um de maior, ou seja: quando o sujeito consegue mobilizar diversos aspectos do pensamento histórico para explicar situações específicas.

É importante salientar que não há consenso entre os pesquisadores sobre a progressão de pensamento ou mesmo sobre os critérios conceituais. Não se pode pensar em uma padronização da progressão da aprendizagem, como um modelo que se coloca em uma linha de produção e, ao final, se tem um produto pronto para o mercado. Peter Lee (2001) quando investigou o domínio da evidência pelo uso das fontes históricas, constatou que crianças de 7 e 8 anos pensam diferente das de 14 anos. Mas, em outros casos e em determinadas situações estudantes de 7 anos já pensavam como os de 14 anos. No entanto, as pesquisas identificaram que a progressão está relacionada com a experiência escolar, indicando que à medida que os sujeitos avançam em idade e escolaridade demonstram um grau mais elaborado de pensar. Há que se considerar que existem casos específicos em que a integração de novos conhecimentos àqueles que o sujeito já possui é uma construção individual e sofrem a influência de diversos fatores. É conveniente pensar que:

Os estudantes possuem conhecimentos prévios relativamente distintos, ainda que tenham a mesma idade e frequentem a mesma classe. A limitação na capacidade de capturar especificidades cognitivas relacionadas com a criatividade, o discernimento, a perspicácia dos sujeitos. A limitação do foco, pois se podem funcionar relativamente bem para grupos, não são normativos universais que explicam igualmente a progressão de cada aluno. A limitação

de alcance, uma vez que elucidam melhor as características da progressão em longo prazo, e tem capacidade mais restrita para explicar os processos de curto e médio prazo (CAIMI, 2019, P. 212-213)

Esta afirmação, inicialmente, destaca a impossibilidade de postular um padrão amplo e geral de progressão porque muitas variáveis estão inevitavelmente envolvidas na forma como cada sujeito aprende. Algumas pesquisas têm apontado que a construção do conhecimento envolve questões relacionadas à linguagem, matemática, diferenças sociais e culturais, diferentes taxas de maturação e estilos de ensino (COOPER, 2015).

Estes dados permitem questionar os modelos de avaliações baseadas em provas que exigem que os estudantes devolvam uma infinidade de dados e informações, pois não dão conta de expressar o quanto houve de avanços na aprendizagem e de examinar as mudanças conceituais do pensamento histórico. Destaco, que nesta investigação, este processo foi extremamente difícil e trabalhoso, pois exigiu a elaboração de instrumentos específicos a fim de compreender e decodificar os sentidos e significados atribuídos aos conceitos e conhecimentos. Observar a progressão de aprendizagem foi além de quantificar o que os estudantes sabiam quando foi realizada a investigação das ideias prévias e o que sabiam ao final do processo. Flávia Caimi (2019, p. 211) argumenta que:

A noção de progressão não se limita a registrar a apropriação de conteúdos substantivos da história (Ditadura Militar, Revolução Francesa, Independência do Brasil), e sim volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem, como causalidade, empatia, mudança, cuja a apropriação se dá pela mobilização de noções com evidência, explicação, interpretação, relato, narrativa. Nessa perspectiva, sem prescindir do conhecimento histórico em si (conteúdos substantivos) busca-se na potência da noção de progressão a possibilidade de compreender como se constroem e desenvolvem as ideias dos alunos acerca do passado, como essas ideias se transformam no decorrer dos processos de aprendizagem escolar, das séries, ciclos e níveis de escolarização.

No processo de análise dos textos dos estudantes foi necessário distinguir o que eram conhecimentos tácitos ou que advinham dos debates e discussões de sala de aula, ou, ainda, aqueles que emergiam da interpretação das fontes históricas. Estes elementos são aspectos específicos do pensamento histórico que estão relacionados à disciplina de referência, que também inclui questões culturais e sociais. Isso nos coloca a possibilidade de questionar as práticas avaliativas baseadas no

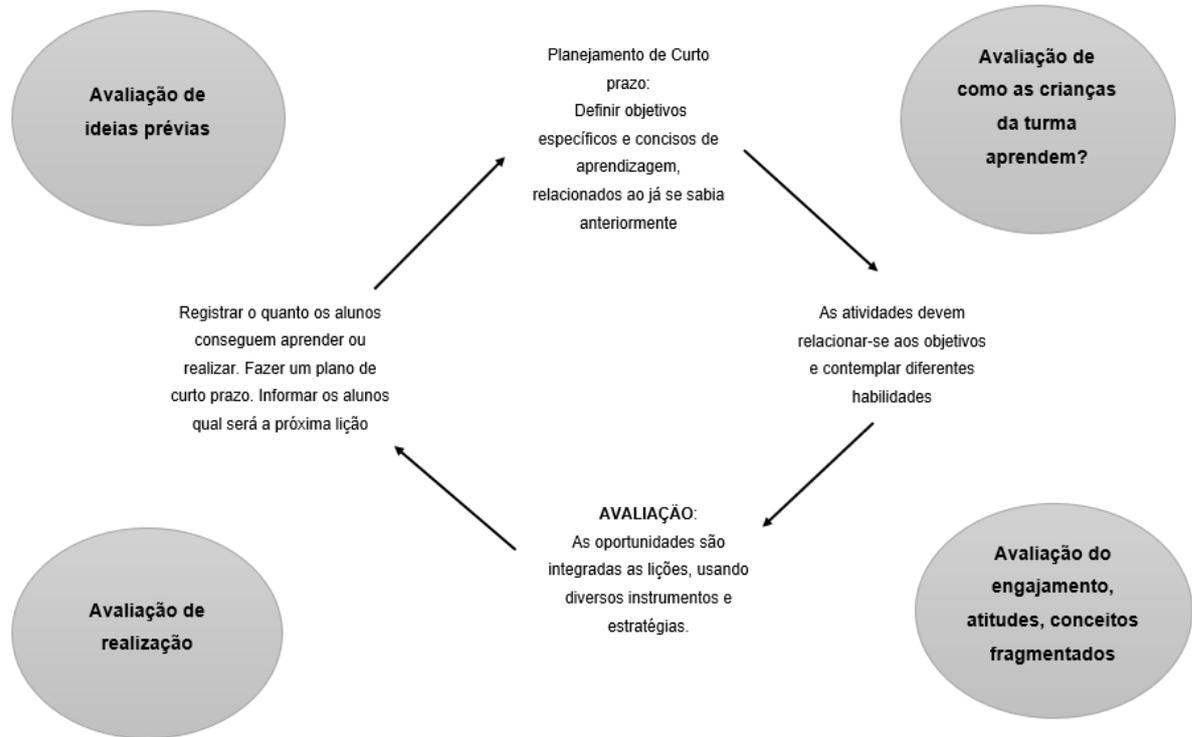
“certo ou errado”, porque desconsideraram estes elementos. Neste sentido, seria pertinente que os professores e professoras ao definir seus objetivos de avaliação considerassem estes aspectos como norteadores da aprendizagem. Além desses, que busquem também compreender a

capacidade de fazer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; aprofundamento gradativo do domínio de conteúdos substantivos; a maior compreensão e proficiência no uso de instrumentos de análise histórica, crescente capacidade de compreensão conceitual em diversos textos e contextos históricos; ampliação do domínio da narrativa histórica, com o aprimoramento gradual da habilidade de comunicar o conhecimento por meio de linguagem adequada e pertinente ao campo (CAIMI, 2019, p. 212)

Considerando estes aspectos a progressão poderá ser monitorada, segundo Hilary Cooper (2015), a partir de estudos de caso em pequena escala que mostrem o que as crianças "podem fazer" e como sua aprendizagem pode progredir usando métodos de ensino que os envolvam em atividades criativas com base em vertentes de investigação histórica. Estes poderão ser realizados a longo, médio e curto prazo.

Os estudos de longo prazo podem envolver planos escolares inteiros, considerando a filosofia da escola, sua localidade e recursos disponíveis, bem como, as habilidades pessoais, áreas de interesse e conhecimento da equipe de ensino. Pode-se estabelecer um caminho esperado de progressão das unidades de estudo e habilidades de pensamento para cada grupo de anos. Os de médio prazo, ligam-se ao anterior e é necessário definir, claramente, quando e o que deve ser ensinado ao longo do ano letivo. É imperativo apresentar os objetivos de ensino bem diferenciados, abordar o processo, bem como os conteúdos e indicar as abordagens de ensino. Além disso, definir um cronograma com as atividades e itens de avaliação, os quais necessitam contemplar diversos instrumentos e problemas com diferentes graus de desafios e dificuldades. Os de curto prazo envolvem o planejamento de sequências de aulas e estão conectados aos de médio prazo. Cooper (2015) salienta que se torna-se apropriado que o planejamento dos professores e professoras, tenha base em uma avaliação cíclica que contemple cada sequência de aulas, informe o que os estudantes já sabem ou não sabem, o que eles já aprenderam e o que deverão aprender, para que possam monitorar a sua aprendizagem. O plano de monitoramento da progressão desenvolvido pela pesquisadora pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3 - Avaliação cíclica



Fonte: Adaptado pela autora (2019) com base em Cooper (2015)

Este modelo de avaliação seria realizado no decorrer de cada sequência didática e propiciaria, a partir da análise dos dados, o redimensionamento das práticas, dos conhecimentos e das atividades a serem desenvolvidas. Assim, a progressão pode ser observada à medida em que o sujeito mobiliza de forma consciente os conhecimentos, conceitos e habilidades cognitivas, através de um esforço disciplinado de compreensão do passado utilizando-se da metodologia da História. Além disso, seja capaz de refletir sobre questões da vida prática, questionando, refletindo e contextualizando. Por fim, também pensar e refletir sobre sua própria aprendizagem; assim, a progressão pode contribuir para pensar sobre a forma como avaliamos a aprendizagem, porque traz possibilidades de fazer outras perguntas sobre as estratégias e ideias que as crianças e adolescentes mobilizam para resolver os problemas que colocamos diante delas.

3 AULAS-OFFICINAS: A CIÊNCIA DA HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Este capítulo tem como finalidade descrever o desenvolvimento da pesquisa na escola. Estão apresentados, portanto, o tema que norteou a proposta das unidades temáticas, o perfil dos estudantes, e o desenvolvimento das sequências didáticas.

Para desenvolver uma prática pedagógica que permita o uso de fontes históricas, tomei por base a metodologia de aulas-oficinas proposta por Isabel Barca (2004). Esta perspectiva traz possibilidades de planejar e organizar as aulas de maneira que possam romper com o modelo tradicional, onde o professor é o detentor do conhecimento e o estudante aquele que escuta. Nesta concepção os saberes a serem ensinados e aprendidos são multifacetados e podem ser trabalhados em diferentes níveis, desde aqueles construídos a partir de suas vivências e experiências, podendo progredir para conhecimentos científicos e epistemológicos. Em outro sentido, também pode contribuir para superar o planejamento de aulas em unidades didáticas que contemplem o enfoque nos conteúdos e avaliações. Contrariamente a esse processo pedagógico as aulas-oficinas preconizam a construção do conhecimento pelo próprio estudante e de sua formação. “Nesta concepção de organização de aulas o professor é entendido como investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p. 133).

Para além destas questões, esta metodologia privilegia a instrumentalização do estudante, a qual considera o “domínio da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretações da História, pesquisa histórica (investigação com base em fontes históricas) e comunicação” (BARCA, 2004, p. 133). No caso desta pesquisa, as atividades desenvolvidas nas aulas, tiveram como objetivo instrumentalizar os estudantes a usar as fontes com a finalidade de descobrir e utilizar a evidência para construir explicações sobre problemas históricos.

Os primeiros dois meses de contato com os estudantes foram utilizados explorando, observando e inquirindo. Isto era realizado no decorrer das aulas, nas quais busquei construir uma interlocução dialógica. Cabe destacar que a pesquisa foi desenvolvida em situação prática de aula, do tipo pesquisa ação, em que a pesquisadora era também a professora. Isso faz da investigação um momento complexo, pois os papéis se confundem, e exigem olhares mais atentos, discernimento diante de várias situações e momentos de reflexão e distanciamento.

Prerrogativa esta que o professor envolvido no intenso fazer cotidiano, no entra e sai de turma, e no acúmulo de trabalho extraescolar pouco dispõe. A falta de experiência na pesquisa também foi ponto substancial, porque um pesquisador experiente tem condições de perceber questões importantes para o trabalho de investigação. Por outro lado, a experiência da professora em sala de aula, embora não tão longa, traz contribuições para perceber situações que podem, em alguma medida, interferir na aprendizagem. Outra questão importante foi o fato de nada conhecer daqueles estudantes e, assim, o começo foi bastante complexo e exigiu paciência e tato para encontrar a melhor estratégia para o desenvolvimento das aulas. Neste sentido, inspiraram-me às reflexões da professora e historiadora Cristiani Bereta da Silva (2010) quando sinaliza, que conhecer o que os alunos já sabem é determinante para redimensionar as práticas de sala de aula.

No que diz respeito ao planejamento das atividades Barca (2004) orienta que sejam organizadas previamente e considerem os recursos didáticos existentes na Escola, e a experiência do docente. Neste sentido, saliento que os recursos da escola eram bastante precários. No início do ano não havia tinta para os marcadores de quadro, dispúnhamos (eu e, os demais professores/as) de um único aparelho de multimídia bastante antigo e disputado por todos. A biblioteca estava e permaneceu fechada até o final de março, início de abril. A internet é exclusiva para direção e professores/as, os estudantes não tinham e não têm acesso a este recurso, porque a rede não comportava um número tão grande de usuários. As fotocópias são direcionadas para as avaliações, para economizar recursos mesmo assim, impressões que utilizavam imagens não tinham uma boa resolução, porque a máquina era antiga e tinha problemas. Sala informatizada não havia; foi só quase no final do ano letivo, que chegaram notebooks e uma sala foi organizada. Destaco, no entanto, que a direção da escola, no decorrer do ano foi trabalhando para melhorar alguns recursos, na medida do possível.

3.1 TEMÁTICA DAS AULAS-OFICINAS

A abordagem dos conhecimentos desenvolvido nas aulas teve como preocupação observar a orientação de Isabel Barca (2004), mesmo tendo que estar de acordo com a organização da BNCC. Esta historiadora sinaliza que é pertinente

privilegiar conteúdos temáticos que propiciem a operacionalização de questões problematizadoras que resultem em experiências de aprendizagem. Assim, as aulas-oficinas foram divididas em duas unidades temáticas. A primeira tratava de problematizar a exclusão do povo no processo de transição da Monarquia para a República. A segunda, discutia a exclusão social e luta por direitos, destacando as revoltas em que estiveram envolvidos diversos movimentos sociais durante a Primeira República (1889-1930).

Para embasar esta temática busquei subsídio em historiadores como Marcos Napolitano (2017, 2018) que ajudou a compreender o processo de transição da Monarquia para a República, e as disputas políticas entre os grupos que dominaram o poder após o golpe que pôs fim ao antigo regime. Deste historiador tomo a ideia de que a implantação da República no Brasil se deu por um processo que denominou de “arquitetura da exclusão”. Para ele o Brasil contemporâneo é produto, além dos 500 anos de dependência, do colonialismo baseado no sistema escravista e, também, das escolhas políticas e jurídicas que colocaram fim à escravatura.

As escolhas políticas e jurídicas referem-se à segregação das classes populares da participação dos debates políticos pós golpe (1889) porque anteriormente a Lei Queiroz (1881) excluiu o voto aos analfabetos, as mulheres, os mendigos, os soldados e membros de ordens religiosas. A lei promove um retrocesso na questão da cidadania e reduz a participação popular de um dos poucos direitos políticos que vigorou durante todo o império – o direito de voto. A constituição de 1891 só fez reafirmar esta determinação. Para Marcos Napolitano (2017) a Lei do Ventre Livre incluiria no processo de cidadania uma geração de filhos de escravizados como cidadãos livres com direito a voto e a serem votados, sendo que este direito era garantido pela Constituição de 1824. Essa perspectiva para as elites oligárquicas e alguns setores intelectuais da sociedade na época era inconcebível, devido à questão do racismo estrutural que até os dias de hoje está inserido na sociedade brasileira.

O segundo historiador a contribuir foi José Murilo de Carvalho (2002) do qual me interessou a historicização que faz da luta pelos direitos desde a construção do Estado-Nação brasileiro. Para ele “a época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira”, mas “a luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação” (CARVALHO, 2002, p. 14 e 10). A ideia que este autor defende é de que o exercício da cidadania, tomando este conceito pela noção de participação na vida da sociedade, percorreu um longo

caminho. Embora não houvesse unidade nacional nos movimentos, com exceção do movimento operário que mantinha uma organização mais unificada, não significa que o povo¹⁶ não tivesse consciência em relação aos seus direitos. E, por último, de modo a compreender as lutas dos movimentos sociais e, buscar diferentes perspectivas, contribuíram historiadores como Sidney Chalhoub (1996), Lilia Schwarcz e Helena Starling (2015), Paulo Sérgio Pinheiro (2006) e Jaqueline Hellmann (1996).

Para desenvolver a noção de Estado-Nação e cidadania e, ainda, não perder de vista o sentido de tempo histórico, necessário à compreensão da história, realizei uma retomada de conhecimentos. Iniciei da chegada dos europeus ao território que se tornaria o Brasil, passando pelo período imperial, abordando a independência com vistas a construção do Estado-Nação liberal, salientando as contradições como a manutenção da escravidão, até chegar na transição da Monarquia para a República.

Este processo fez emergir algumas ideias, como a noção de que o Brasil é um Estado desde 1500, dificuldades em diferenciar conceitos como Estado, Nação e país. Além de perspectivas estereotipadas em relação aos povos indígenas e compreensão sobre vários outros saberes e questões que foram aparecendo na medida em que discussões eram retomadas.

Este trabalho inicial foi fundamental e necessário, pois teve o objetivo de explorar os conhecimentos, construir bases conceituais e esquemas cognitivos para a compreensão de novos conceitos e sustentar novas ideias. Além disso, estabelecer noções temporais de anterioridade e posterioridade; neste sentido, o uso de linha do tempo¹⁷, para marcar as rupturas, mudanças e permanências se mostrou um recurso fundamental, dadas as condições materiais que tínhamos.

3.2 PERFIL DOS ESTUDANTES E ESTRATÉGIA DE TRABALHO

No trabalho investigativo desenvolvido nesta pesquisa, como já descrito na introdução, participaram estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. Este grupo

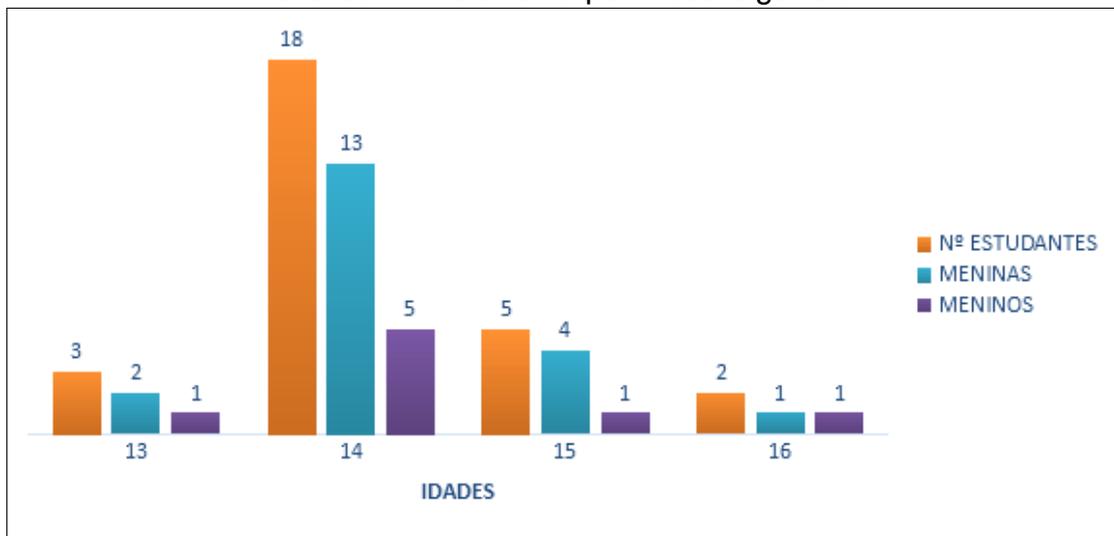
16 Utilizo o termo povo para me referir a maioria da população brasileira, diferenciando das elites oligarquias e militares da época.

17 O modelo de linha do tempo, que desenvolvi para este trabalho, se baseou nas referências bibliográficas utilizadas para desenvolver as sequências didática e consta nos anexos, para acessá-lo rapidamente mantenha a tecla control pressionada e clique aqui.

era bastante diverso e mudava constantemente. A turma que começou o ano letivo já não era a mesma do último trimestre.¹⁸

Iniciamos com um grupo de vinte e um estudantes matriculados, dos quais doze eram meninas e nove meninos. Concluímos com vinte e cinco, dos quais quinze eram meninas e dez meninos. Mas, ao todo, participaram das atividades de recolhimento de dados, pelo menos uma vez, um total de vinte e oito sujeitos. O que não significa dizer, que entre uma recolha de dados e outra, não tenham passado pelo grupo, outros sujeitos. As idades variavam dos 13 aos 16 anos. O gráfico um permite visualizar a distribuição do perfil de idade e gênero dos vinte e oito estudantes que circularam no grupo.

Gráfico 1 - Estudante por idade e gênero



Fonte: Dados extraídos do banco de dados da Secretaria de Educação. Elaborado pela própria autora, 2020

Por meio do gráfico pode-se perceber que na relação idade/gênero a concentração de estudantes encontra-se na faixa dos quatorze anos. E, é expressivo, que a maioria era de meninas. Os estudantes com idades acima dos quatorze anos, eram aqueles que já repetiram de ano pelo menos uma vez, durante a fase do Ensino Fundamental anos finais.

No que se refere ao perfil socioeconômico, a escola atenda estudantes de diferentes classes sociais, por causa da localização central e do município abrigar somente duas escolas públicas da rede estadual. A maior parte dos estudantes são

¹⁸ De acordo com a legislação vigente no estado de Santa Catarina o ano letivo é dividido em trimestres.

oriundos da classe operária, sendo que não pude observar grandes diferenças sociais entre eles. Esta instituição ainda atende estudantes do Ensino Fundamental, porque a rede municipal não dá conta de suprir a demanda para essa fase de escolarização, apesar da população residente do município ultrapassar pouco mais de 65 mil habitantes¹⁹. A maioria deles é oriunda de outros estados, sendo que apenas cinco eram naturais de Itapema.

As mudanças no grupo devem-se à intensa circulação de pessoas no litoral catarinense, que recebe uma grande quantidade de trabalhadores temporários durante o verão e dependendo da situação econômica do país, prolonga-se até o final de abril. A construção civil também, atrai uma grande quantidade de migrantes oriundos de vários estados da federação, que acabam não se fixando ou, por vezes, circulam pelos municípios da região²⁰, mudando-se entre um e outro.

Na escola, o quadro de migrações repercute nos meses de maio/junho. Em sala de aula a situação é representativa neste sentido, porque no meio do ano há maior circulação de pessoas. Esta deve-se também ao fato de alguns estudantes trocarem de turno – da manhã para a tarde e vice-versa. Outra questão importante, dizia respeito às faltas que eram bastante recorrentes, uma característica da escola. Em todas as turmas em que fui professora no ano de 2019, esta questão era bastante presente. Estes problemas implicavam diretamente no andamento das atividades, exigindo a reorganização e retomada de algumas discussões para buscar incluí-los no processo de aprendizagem. Esta problemática está demonstrada no capítulo três, pois interfere diretamente na análise das produções dos estudantes.

Embora a turma fosse pequena, havia vários grupos bastante distintos, como aqueles que estudavam desde as séries iniciais juntos, dos que entraram no sexto ano e, outros mais recentes. Esta situação gerava alguns problemas de sociabilidade, o que prejudicava as atividades em grupos, porque alguns deles não se inseriam em grupo nenhum. Aqueles que já tinham maior convívio gostavam de agrupar-se com os colegas em quem confiavam e afinavam-se para começar e terminar as tarefas. Isso tornava o trabalho mais complexo e difícil, além de interferir no envolvimento da turma como um todo. Depois de algumas discussões e diálogos concluí pelos argumentos

¹⁹ Este banco de dados refere-se ao sistema professor on-line, no qual os professores registram as atividades e avaliações dos estudantes.

²⁰ A Região a que me refiro é aquela que está localizada entre o Vale do Rio Tijucas e o Vale do Rio Itajaí, compreende no litoral, municípios como Tijucas, Porto Belo, Itapema, Balneário Camboriú e Itajaí e, não litorâneos, como Canelinha, São João Batista e Camboriú.

deles, que respeitar seus espaços e essa característica seria a melhor estratégia. Assim, concordamos que se organizassem como desejassem, mesmo que os grupos ficassem bastante díspares.

Outra questão enfrentada estava relacionada à metodologia de ensino. Os alunos mais antigos estavam acostumados com as aulas centralizadas no professor, principalmente, com respeito à História. Segundo eles o professor passava o conteúdo no quadro, depois explicava detalhadamente e contava muitas histórias sobre os personagens. As mudanças repentinas foram impactantes para alguns, que se tornaram bastante resistentes, porque tinham o hábito de anotar as explicações. Entendi isso como uma forma de aprender e, se organizar, que não poderia ser perdida. Considerei que aliar aulas expositivas, seminários e, as atividades com documentos seria uma estratégia mais produtiva, já que Isabel Barca (2004) preceitua que as aulas-oficinas podem ser mais ou menos flexíveis. O trabalho com as fontes era precedido de explicações baseadas em esquemas, linha do tempo e mapas conceituais, que eram desenvolvidos com o auxílio do quadro. Neste processo elaborava questões com as quais inquiria os estudantes oralmente, com o objetivo de criar diálogos e conflitos. Em outro momento, trabalhávamos com os conjuntos de fontes históricas que eram entregues impressas e deveriam ser coladas no caderno. As questões que conduziam a investigação dos documentos, eram escritas no quadro, copiadas e respondidas pelos estudantes no próprio caderno. Cada um deles precisava mantê-lo organizado, porque eram sistematicamente revisados pela professora.

Foi negociado que uma das avaliações do trimestre corresponderia ao que chamamos de “nota do caderno”. Esta tinha como critério, a organização e registro das atividades, sendo que as explicações deveriam ser revisadas pelos próprios estudantes, após os debates no grande grupo. Não era minha preocupação verificar se as respostas que davam às questões estavam “certas ou erradas” ou se as ideias que expressavam eram coerentes, pois isso era serviço deles próprios a partir das discussões. Eles mesmos precisavam repensar suas respostas e anotar no caderno porque entenderam que deveria ter respondido de outra maneira.

Esta estratégia possibilitou um engajamento maior da turma. Os alunos faltosos e os novos se sentiam condicionados a buscar as tarefas com os colegas e organizar o seu próprio caderno. Na realização das atividades, havia duplas, trios, grupos de todos os tamanhos, havia estudantes ficavam sozinhos. Nos debates e discussões

sobre cada questão no grande grupo, por vezes, fazíamos círculo, em outras vezes os estudantes se agrupavam em blocos. Os novos iam se integrando à medida que desenvolviam afinidades e ganhavam a confiança dos outros. Além disso, os debates de grupo permitiam àqueles que chegavam no meio de uma atividade a ir se inteirando e, se adaptando à metodologia das aulas.

O enfrentamento destas questões foi fundamental para o desenvolvimento das atividades e para o estabelecimento de relações de trocas e compartilhamentos. Acredito que os estudantes se sentiram mais estimulados e confiantes para aprender, porque puderam estabelecer relações de confiança e empatia. Por outro lado, essa forma de trabalhar resultou que o número de aulas ficou bastante estendido, pois dedicamos várias delas para revisar os cadernos. Isto também ocorria por causa dos debates e das atividades da própria escola e dos feriados; por isso, os prazos previstos nas sequências didáticas foram intencionalmente alargados.

Embora tenhamos precisado estender o número de aulas, pois passamos dois trimestres dos três do ano letivo em função da pesquisa, ganhamos em interação social. Ao final, a turma estava mais aberta a novas ideias e interagiu melhor com novos colegas. Isabel Barca (2004) preconiza que os professores e professoras assumam o papel de investigadores sociais, contrariando a lógica de transmissores de informações, porque a sala de aula é o lugar onde é possível construir conhecimento e transformar ideias.

3.3 PRIMEIRA UNIDADE TEMÁTICA: DESCOBRINDO EVIDÊNCIAS

Nesta seção apresento a proposta de sequências didáticas da primeira unidade temática, que tinha como objetivo principal a investigação das ideias prévias e ocorreu nos meses de março e abril de 2019. As atividades aliavam aulas dialogadas, de investigação de documentos iconográficos e textual. Objetivava-se, principalmente, a aprendizagem de conceitos substantivos e de segunda ordem. Este último envolvia a descoberta de evidências que permitissem responder o problema da exclusão ou inclusão do povo nos eventos que marcaram o início da República.

Quadro 2 - Descritores da primeira unidade temática

Tema	Revolução sem povo: A transição da Monarquia para República
Problematização	Onde está o povo?
Número de aulas	04 aulas
Objetivo Geral	Investigar como os estudantes interpretam as fontes históricas. Compreender que conhecimentos e habilidades mobilizam para explicar um acontecimento histórico.
Objetivos específicos	Compreender como usam os documentos para encontrar evidências.
	Identificar que tipo de interpretação fazem dos documentos
	Identificar que tipo de explicação constroem
	Compreender como mobilizam os conceitos substantivos nas explicações históricas.
Conceitos de segunda ordem	Evidência e explicação
Conceitos substantivos	Monarquia, República, Revolução

Fonte: Elaboração própria, 2019

3.3.1 Plano de aula um

Nesta aula a pretensão foi retomar conhecimentos estudados anteriormente para possibilitar que fossem estabelecidas comparações com processos históricos em outros tempos e lugares, mobilizando os conceitos substantivos.

Quadro 3 - Aula Dialogada

Tema: visitando outros tempos
Tempo: 1 aula de 45 minutos
Objetivos: revisar processos de implantação de Repúblicas; propiciar subsídios para estabelecer relações com outros contextos e acontecimentos históricos, perceber semelhanças e diferenças.
Conceitos de Segunda ordem: Mudança
Conceitos substantivos: Monarquia, Revolução e República
Material didático: Quadro

Fonte: Elaboração própria, 2019

3.3.1.1 Procedimentos do plano de aula um

A figura três apresenta a configuração do procedimento conhecido como tempestade de ideias ou *brainstorming* trabalhada com os estudantes.

Figura 4 - Metodologia chuva de ideias



Fonte: Elaboração própria, 2020 com base em Carvalho e Schmidt (2008)

Neste procedimento os estudantes verbalizaram as ideias que acreditavam significar ou estar relacionadas aos conceitos, que iam sendo anotadas no quadro. A seguir, as ideias que mais apareceriam eram discutidas. Os estudantes foram questionados do porquê de uma determinada ideia ter sido relacionada àquele determinado conceito e pedia-se que citassem algum acontecimento histórico que podia ser relacionado a ele. Ao conceito de revolução, foram citadas palavras como evolução, violência, mudança. Aquelas que não se relacionavam a ele, como processo de mudanças com o uso de violência eram eliminadas, depois de discutido o significado. O mesmo foi feito com o de República entendido como sistema de governo em que o poder não está concentrado em um indivíduo e, os líderes são escolhidos democraticamente. Assim, foi feito também com o de Monarquia.

O passo seguinte foi solicitar que os estudantes relacionassem dois conceitos, da seguinte maneira: tinham que dizer se conheciam uma revolução violenta que teve a participação do povo e que implantou uma República. Inicialmente, tiveram dificuldades para lembrar, mas estimulados a pensar que revoluções já haviam estudado, lembraram da Revolução Francesa. O terceiro passo foi retomar alguns aspectos deste acontecimento histórico.

3.3.2 Plano de aula dois

A partir desta aula teve início o trabalho com as fontes históricas, quando ocorreu a primeira recolha de dados. No quadro abaixo, estão organizados os descritores do planejamento.

Quadro 4 - Aula investigação de documentos

Tema: Descobrimo evidências
Tempo: 90 minutos (2 aulas)
Objetivo: Interpretar documentos e explicar acontecimento histórico
Conceitos substantivos: República, Monarquia e Revolução
Conceitos de segunda ordem: Evidência, Explicação
Material didático: documentos históricos

Fonte: Elaboração própria, 2019

As figuras cinco, seis e sete referem-se aos documentos utilizados para investigar as ideias prévias.

Figura 5 – Fonte 1: Proclamação da República por Benedito Calixto, 1893



Fonte: A Proclamação da República do Brasil. <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em 09 de março de 2019

Figura 6 - Fonte 2: Crônica do Chic da Revista Ilustrada

CRÔNICA DO CHIC
<p>Um dos documentos mais curiosos para a história da grande data de 15 de Novembro, consiste, a nosso ver, no aspecto inalterável da rua do ouvidor, nos dias 15, 16 e 17, onde, a não ser a passagem das forças e a maior animação das pessoas, dir-se-ia nada ter acontecido. Como de costume, passaram pela rua do ouvidor muitas senhoras ou até vimos várias famílias e grupos de crianças.</p> <p>Tão preparado estava o nosso país para a república, tão geral foi o consenso do povo a essa reforma, tão unânimes as adesões que ela obteve, que a rua do ouvidor, onde toda a nossa vida e todas as nossas perturbações se refletem com intensidade, não perdeu absolutamente o seu caráter de ponto de reunião da moda, e teatro chic do nacional.</p> <p>No dia em que a tremenda revolução, quando um trono semi-secular caiu, quando a monarquia foi deposta, quando o exército e a armada pegaram em armas para depor um governo, quando as paixões se desencadeavam, quando o mundo nos julgava a braços com as lutas fratricidas, a maior calma reinava na cidade, os cavalheiros e as damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas, e vários cronistas, em vez de horrores, levaram a descrever-nos o dandismo do belo sexo e o chic das suas toilettes.</p> <p>Nas folhas diárias [jornais] vêm registradas os bailes, os teatros e a tranquilidade da rua do ouvidor, nos dias 15, 16, e 17. É este um documento honrosíssimo para o povo brasileiro, e a prova mais evidente de que sabemos esperar que as revoluções estejam maduras para as colhermos sem esforço e sem lutas.</p> <p>No dia extraordinário em que a monarquia foi deposta, em que a república sorriu aos patriotas, a rua do ouvidor não se banhou de sangue, não se cobriu de barricadas, não se envolveu no fumo das batalhas.</p> <p>THOMÉ, José. Revista Ilustrada, Rio de Janeiro 14/12/1889</p>

Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional. <https://www.bn.gov.br/explore/acervos>. Acesso em 09 de março 2019.

deixe explícita a participação daquela instituição, permite também perceber a falta dos demais membros da sociedade, principalmente, o povo.

O segundo documento selecionado, a Crônica do Chic foi publicada na Revista Ilustrada que circulava no Rio de Janeiro desde 1876 e fora fundada pelo italiano Ângelo Agostini. Entre os veículos de imprensa, este periódico foi um dos maiores e de grande impacto durante o Segundo Reinado até os primeiros anos da República. Naquele período a imprensa escrita tinha papel fundamental por ser o principal veículo de circulação de ideias. A revista, assumidamente abolicionista e republicana, se utilizava da sátira, através de textos e imagens, para fazer suas críticas à Monarquia e depois ao novo regime. Era uma das publicações de maior circulação da época, pois a linguagem iconográfica era utilizada para abranger a grande massa da população não letrada.

A crônica, publicada quase um mês depois do golpe contra a monarquia, foi assinada por José Thomé, sendo que seu discurso expressa e crítica a forma como a república nasceu, ao seu caráter pacífico. O autor busca destacar que a vida cotidiana da rua mais movimentada do Rio de Janeiro continuou seguindo o ritmo de sempre. Ironiza a Proclamação da República, chamando-a de “grande revolução” e como tal não ter tido barricadas e derramamento de sangue. Este documento contraria a representação que Benedito Calixto faz da proclamação como um acontecimento gigantesco e heroico. Ao contrário, refere-se ao cotidiano inalterado da rua mais movimentada da época; isto significa, que a população do Rio de Janeiro seguiu normalmente com sua vida cotidiana.

Quando selecionei o documento me preocupei com a linguagem, porque alguns termos eram estranhos, mas considerei que o fato do texto conter uma linguagem afrancesada poderia, em alguma medida, remeter-lhes a estabelecer relação com a República francesa. Além disso, poderiam se lembrar que uma revolução, como processo violento, mexe com o cotidiano do lugar onde ocorre e questionar que em meio às batalhas as pessoas não passeariam pelas ruas.

A intenção em utilizar estes documentos era verificar se os estudantes infeririam que na crônica a evidência de onde estava o povo – era que as pessoas seguiam o seu cotidiano, o que poderia ser interpretado como uma não participação na proclamação da República. Esperava que pudessem identificar no texto da revista uma crítica, ironizando a forma como o regime foi implantado – sem lutas, sem violência. Em relação à tela de Benedito Calixto a própria centralização nos militares,

poderia ser indício da ausência da população, porque o fato de dar destaque a um tipo de sujeito histórico omite o outro.

Seria possível que inferissem com base nos conhecimentos que trabalhamos anteriormente e na interpretação das fontes, que no Brasil o processo que implantou a República não contou com participação popular nos moldes da Revolução Francesa. Assim, precisariam fazer comparações com a implantação da República na França. Se conseguissem fazer o cruzamento das fontes, talvez, poderiam se aperceber de que o povo estava ausente do processo que depôs a Monarquia.

3.3.2.2 *Procedimentos do plano de aula dois*

Os documentos foram impressos em folha A4, separadas, com a intenção de que a imagem tivesse tamanho adequado para que os detalhes pudessem ser observados. Quando foram entregues os documentos com a ficha de recolha de dados, os estudantes foram orientados a observar com muita atenção a imagem e a procurar detalhes e informações, para isso, deveriam fazer uma descrição detalhada da imagem no caderno.

O texto foi lido em conjunto e foram esclarecidos²¹ os significados das palavras que apontavam como desconhecidas, chamando a atenção para as palavras “afrancesadas” e, a influência da cultura francesa nos usos e costumes da sociedade brasileira desde o império. A forma como a imprensa utilizava a linguagem ajudava a difundir essa cultura. Os textos produzidos pelos estudantes foram recolhidos, lidos e analisados, sendo que os resultados estão descritos e especificados no terceiro capítulo.

3.3.3 **Plano de aula três**

O quadro cinco apresenta os descritos do plano da aula dialogada que teve como objetivo principal identificar as dificuldades com que os estudantes se depararam ao interpretar os documentos.

²¹ A biblioteca da escola ainda estava fechada, assim não tínhamos acesso aos dicionários para que os próprios estudantes realizassem a pesquisa dos termos desconhecidos.

Quadro 5 - Aula dialogada

Tema: Repensando ideias
Tempo: 1 aula (45 minutos)
Objetivo: Identificar dificuldades na leitura e interpretação dos documentos
Conceitos substantivos: os mesmos da aula anterior
Conceitos de segunda ordem: os mesmos da aula anterior
Material: documentos históricos utilizados anteriormente

Fonte: Elaboração própria, 2019

3.3.3.1 *Procedimentos do plano de aula três*

Nesta ocasião foram retomadas as leituras dos dois documentos. A opção por esta metodologia de aulas, utilizando a oralidade, deve-se ao fato de que não havia condições, durante as aulas, de realizar entrevistas individuais com os estudantes para esclarecer dúvidas sobre suas respostas. Fora do horário das nossas aulas, os estudantes estão envolvidos com outras disciplinas e a professora com outras turmas. Considerei que as discussões orais, além de trazer mais subsídios para compreender as ideias dos estudantes, poderia levá-los a refletir sobre suas respostas e repensar a forma como raciocinaram para resolver as questões.

As discussões orais foram precedidas de questionamentos, previamente elaborados, tais como:

- 1) Que dificuldades encontraram para ler os documentos?
- 2) Foi difícil entender o texto?
- 3) O que mais chamou atenção da imagem?
- 4) Que objetos podem ser identificados na imagem?
- 5) Quem são os personagens representados na obra?
- 6) O que eles estão fazendo?
- 7) Por que a obra se chama “Proclamação da República”?
- 8) Qual a intenção do artista em representar esse evento histórico?
- 9) Como o autor do texto descreve a vida na cidade do Rio de Janeiro nos dias que ocorreram os eventos representados na imagem? O que isto pode indicar?
- 10) Naquela cena alguém mais poderia ter sido representado?

3.4 APONTAMENTOS

Neste espaço destaco algumas ideias que emergiram durante a aula dialogada, quando as fontes foram discutidas no grupo. Elas forneceram indícios das dificuldades com que se depararam os estudantes. Alguns deles argumentaram que a imagem e o texto “não tinham nada a ver um com o outro”. Dessa afirmação, inferi que houve tentativas de fazer cruzamento dos documentos, mas é possível que a complexidade destes tenha sido a causa dessas dificuldades. Disseram que o texto apresentava palavras que pareciam “esquisitas”. Inferi que a causa poderia estar no gênero textual e na linguagem irônica do autor, provavelmente não estavam acostumados. Para uma das alunas a dificuldade estava em encontrar a resposta certa. Segundo ela mesma disse, “eu não estava encontrando a resposta certa para copiar”. É possível que pense que a História forneça uma única explicação verdadeira sobre os acontecimentos do passado, que tenha problemas para reconhecer que este é um conhecimento de múltiplas perspectivas. Isto também, poderia ser indicativo de que pense que os documentos contêm relatos verdadeiros ou falsos.

Em relação à leitura da imagem, nas descrições que os estudantes fizeram, os personagens nela representados eram referidos como, “as pessoas estão comemorando”. Não houve referência aos militares como um grupo social ou uma instituição. Quando solicitados a observar as vestimentas, as armas, os canhões; e, questionados, se isso poderia levar a alguma conclusão, se aperceberam de que eram militares. Indagados sobre quem não estava representado, concluíram que o povo, que quase todos eram militares. Um dos meninos argumentou que o povo poderia ter participado, mas o “pintor não quis colocar eles ali”. O que pode ser indício de que já consegue perceber que há intencionalidades nas ações dos personagens históricos. Em relação aos objetos da imagem, um deles afirmou: “tem os carros”. Questionados se já existiam carros naquela época, se conheciam carros de duas rodas? Perceberam que eram carroças com canhões. O que é representativo das dificuldades de ler uma imagem e perceber os detalhes.

Os indícios dos textos e dos diálogos com os estudantes contribuiram para o direcionamento das atividades da próxima unidade temática.

3.5 SEGUNDA UNIDADE TEMÁTICA: DESCOBRINDO EVIDÊNCIAS E EXPLICANDO PROBLEMAS

Esta unidade temática foi aplicada a partir da metade de agosto e adentrou o mês de outubro de 2019. O planejamento das sequências didáticas seguiu pensando a construção do conhecimento, com base no desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem – utilizando diversos documentos para descobrir evidências e a produção de explicações históricas pelos próprios estudantes. Além disso de habilidades cognitivas, bem como, o domínio dos conceitos substantivos envolvidos na temática da exclusão e luta por direitos na Primeira República (1889-1930). Objetivando a progressão da aprendizagem, assim pretende-se imbricar conhecimentos, conceitos e habilidades (CAIMI, 2019).

Para desenvolver a aprendizagem destes conceitos foi realizada uma série de atividades, com o fim de que pudessem compreender como o processo de exclusão da população foi construído historicamente. Desse modo, foi necessário realizar algumas explicações antes de iniciar os trabalhos com os documentos.

A primeira questão que precisou ser discutida, em aulas expositivas, diz respeito ao domínio das oligarquias regionais do cenário político nacional; e, o segundo, o projeto de modernização promovido pelas elites republicanas, especialmente militares, pautados no positivismo. Esses dois projetos inserem-se nas disputas políticas referidas por Marcos Napolitano (2017, 2018) entre os grupos que dominavam o poder durante este período histórico, os quais não pretendiam operar mudanças nas estruturas sociais da época, mantendo, assim, o processo de exclusão instaurado desde os primeiros anos de colonização. Estas questões foram desenvolvidas antes da aplicação das tarefas com os documentos para que pudessem conhecer o contexto.

Os documentos utilizados são de origem diversas; no entanto, procurei destacar o uso de imagens porque nas atividades de investigação das ideias prévias foi possível verificar que os estudantes ignoraram a imagem e se fixaram somente no documento textual. Mesmo concordando com Ana Catarina Simão (2015, p.196) que os estudantes “encontram mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas”, dominar a leitura deste tipo de linguagem é fundamental. As crianças e adolescentes estão imersos em um mundo imagético advindos principalmente das redes sociais; isso faz do uso da iconografia nas aulas de história

uma necessidade. Assim, desenvolver um olhar mais atento aos detalhes e uma perspectiva crítica sobre as intencionalidades por detrás dessa linguagem, poderá contribuir para habilitar cidadãos mais críticos.

A primeira fase objetivou retomar e aprofundar o conceito de cidadania, tendo como ponto de partida o presente, buscando aproximar a aprendizagem da realidade dos estudantes. Identifiquei, anteriormente, que este conceito não havia sido incorporado de maneira satisfatória. Além do mais, precisávamos discutir a questão dos direitos, para que pudessem relacioná-las aos movimentos sociais que seriam estudados.

O quadro seis apresenta o plano de desenvolvimento desta unidade temática, que foi dividida em três sequências de aulas. Na primeira trabalhamos com questões relacionadas ao presente; na segunda discutimos os direitos políticos com base do problema do voto de cabresto; e, na terceira os estudantes em grupos realizaram pesquisa sobre os principais movimentos sociais daquele período.

Quadro 6 - Descritores da segunda unidade temática

Tema	Exclusão e luta por direitos na Primeira República (1889-1930)
Problematização	O que estava fazendo o povo?
Número de aulas	16 aulas de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver habilidades de investigar evidências em documentos e explicar problemas históricos.
	Identificar que tipo de interpretação fazem dos documentos.
	Identificar que tipo de explicação são capazes de mobilizar
Objetivos específicos	Discutir a importância dos direitos para a emancipação econômica, social e política;
	Compreender que as desigualdades sociais são construídas historicamente;
	Estudar os movimentos sociais na Primeira República e compreender as lutas por eles travadas por inclusão.
Conceitos de segunda ordem	Evidência, explicação, mudança,
Conceitos substantivos	Cidadania, poder, direitos, exclusão

Fonte: Elaboração própria, 2019

3.5.1 Desenvolvimento da primeira sequência didática

Nesta etapa as atividades objetivaram que os estudantes lidassem com questões que envolvem a cidadania no presente, buscando aproximar as discussões da realidade em que estão inseridos.

3.5.1.1 Plano de aula um

O quadro sete apresenta os descritores das atividades que serão desenvolvidas nas aulas para investigação de documentos.

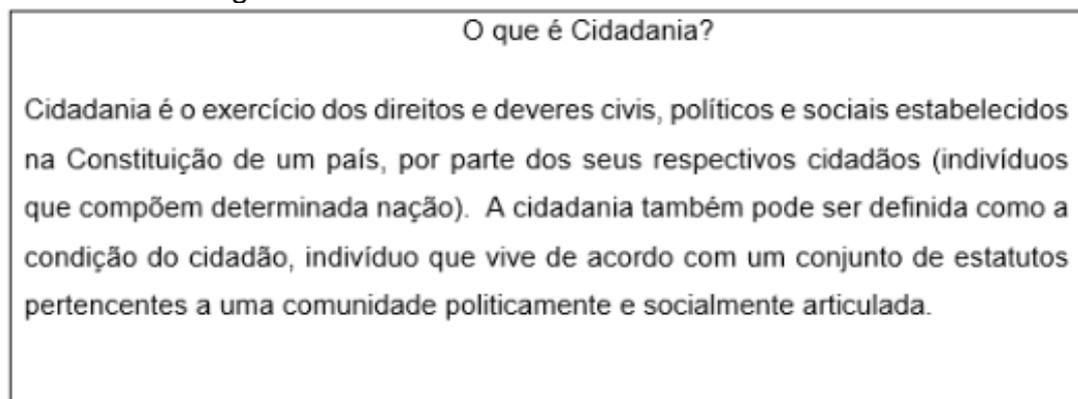
Quadro 7 - Aula investigação de documentos

Tema: Exclusão, direitos e cidadania
Tempo: 90 minutos (2 aulas)
Objetivos: diferenciar direitos políticos, sociais e civis; classificar e relacionar as imagens aos diferentes direitos; discutir as formas de participação na vida pública; ler e interpretar imagens e textos.
Conceitos de segunda ordem: evidência
Conceitos substantivos: Direitos, cidadania, exclusão
Material Didático: documentos escritos, iconográficos e questionário

Fonte: Elaboração própria, 2019

Abaixo estão relacionados as imagens e textos que fizeram parte das atividades de investigação.

Figura 8 - Fonte 3: Conceito de cidadania



Fonte: Dicionário de significados. <https://www.significados.com.br>. Acesso em 20 de julho de 2019.

Figura 9 - Fonte 4: Cidadania e direitos

A cidadania e os direitos

Tornou-se comum desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seria os que não possuíssem apenas alguns direitos [...] Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, a liberdade, à propriedade, a igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir. [...] Em geral, quando se fala de direitos políticos, é o direito de voto que se está falando. [...] Os direitos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. [...] Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garante a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação coletiva. Eles incluem o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

Fonte: CARVALHO, José M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. RJ. CB, 2002. Adaptado pela autora, 2019

Figura 10 - Fonte 5: Cidadania, Exclusão e luta por direitos



Fonte: Google imagens²²

²² Imagem 1: PEIFON/SECOM, 2017. Disponível em <http://www.maceio.al.gov.br/2017/04/escolas-municipais-de-maceio-participam-da-prova-alagoas-2017/>. Acesso em: 18 de Ago. 2019. Imagem 2: MOMONDO, 2015. Disponível em <https://www.momondo.pt/explorador/artigo/favela-visita-rio>. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 3: ALBERTO, 2017. Disponível em <https://www.jornalbomdia.com.br/noticia/6419/ministerio-vai-comprar-mais-de-4-3-mil-toneladas-de->

Figura 11 - Questionário um

1) **Leiam os textos com atenção. A seguir, com base no que você entendeu sobre o conceito de cidadania, indique quais imagens representam um cidadão?**

2) **Classifique as imagens que se relacionam com os direitos, conforme tabela.**

Direitos Civis	
Direitos Políticos	
Direitos sociais	

3) **Analise as imagens 11 a 17. Responda:**

- O que você compreendeu por movimento social?**
- O que faz um movimento social?**
- Qual importância você pode observar dos movimentos sociais para a conquista de direitos.**

Fonte: Elaborado própria, 2019

3.5.1.2 *Objetivo do uso do material didático*

Os textos selecionados tratam do conceito de cidadania, os quais são complementares, porque o primeiro trata-a como exercícios dos direitos. O segundo buscou contribuir para compreendê-la, como um conjunto de direitos, os quais podem

[alimentos-da-agricultura-familiar](#). Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 4: PEDRA AMBIENTAL, 2017. Disponível em <https://pedraambiental.com/2017/02/01/ministerio-nao-revela-lista-contratrabalho-escravo-no-brasil-porque-geraria-desemprego/>. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 5: FILOPARANAVAI, 2013. Disponível em <http://filoparanavai.blogspot.com/2013/06/filosofia-politica-conheca-o-problema.html>. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 6 – FOLHABV, 2014. Disponível em <https://folhabv.com.br/noticia/Roraima-tem-onze--Escolas-Esquecidas-/740>. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 7: MARIANO, 2017. Disponível em <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/moradores-abrem-as-portas-de-barracas-e-relatam-como-%C3%A9-viver-sem-teto-em-bh-1.547383>. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 8 - FAVERO, 2017. Disponível em <https://www.nsctotal.com.br/noticias/18-milhao-de-criancas-trabalham-no-brasil-calcula-ibge>. Acesso em: 19 de ago. 2019. Imagem 9: JORNAL O DIA, 2018. Disponível em http://www.jdia.com.br/ver_noticia.php?noticia_id=1278. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 09: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018. Disponível em <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/53666-saude-indigena-um-direito-constitucional-a-cargo-da-sesai>. Acesso em 19 de Ago. 2019. Imagem 10: FORMIGA, 2013. Disponível em <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/04/sem-terra-fazem-passeata-em-brasilia-por-reforma-agraria.html> Imagem 11: PAPAARAZZO, 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2012/04/estudantes-fazem-protesto-em-ruas-do-centro-de-joao-pessoa.html>. Acesso em 19 de Ago. 2019. Imagem 12: MNU, 2018. Disponível em <http://mnu.org.br/mnu-inicia-celebracao-dos-40-anos-em-marcha-contrao-racismo/>. Acesso em: 19 de Ago. 2019. Imagem 13: TOSCANO, 2015. <https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/06/05/movimento-indigena-do-amazonas-exige-mudancas-na-seind/>. Acesso em 19 de Ago. 2019. Imagem 14: Acesso em: 19 de Ago. de 2019. Imagem 15: MIDIA NINJA, 2017. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/brasil-tem-movimentos-de-mulheres-mais-estruturados-do-mundo/>. Acesso em 19 de Ago. de 2019. Imagem 15: COUTINHO, 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2012/03/no-recife-movimento-dos-atingidos-por-barragens-ocupa-sede-da-chesf.html>. Acesso em: 19 de Ago. 2019.

ser classificados e diferenciados. O objetivo traçado foi levar os estudantes a compreender a diferença entre um direito e outro. Além disso, os estudantes precisavam classificar as imagens, identificando se elas poderiam representar um direito político, social ou civil. Acompanhando os textos e as imagens, foi-lhes entregue o questionário.

A seleção das imagens um a onze pretendeu levar os estudantes a estabelecer diferenças entre um processo de exclusão e violação de direitos em relação a um processo onde eles estão assegurados. Assim, a figura um visava discutir o direito à educação e se contrapõe a seis que objetivava chamar a atenção para a falta de qualidade, pois não basta garanti-lo nos documentos oficiais, é necessário oferecer condições da pessoa se desenvolver e aprender. Desse modo, o material teve a finalidade de fazê-los questionar a sua própria realidade e refletir sobre esse direito.

A imagem nove pretendia abordar o direito ao voto. Selecionei uma representação de pessoas indígenas, exercendo seu direito à cidadania através das eleições, porque em alguns momentos ouvi, durante as aulas, alguns comentários que eles não eram cidadãos. Acredito que essa noção construída tem a ver com a percepção de que os indígenas são personagens do passado. Assim, esta questão precisou ser discutida em sala de aula.

As imagens dois, cinco e oito estão relacionados à moradia e propriedade privada; eles podem ser classificados como direitos sociais e civis dependendo da perspectiva com a qual se trata a informação. O uso delas buscava instigar debates e questionamentos com respeito à propriedade privada, pois a Constituição de 1988 em seu artigo quinto inciso XXII estabelece que é um direito fundamental. Desta maneira, cabe questionar por que alguns moram tão precariamente, e outros, não têm onde morar?

No que diz respeito às imagens quatro e nove pretendeu-se discutir questões relacionadas ao trabalho justo e às diferentes formas de exploração, bem como, a necessidade de se assegurar estes direitos para o desenvolvimento de uma sociedade mais equânime. Ao selecioná-las buscava-se debater as condições de trabalho no campo, porque é o lugar onde mais se explora o trabalho escravo. A imagem nove de um menino trabalhando em uma praia, faz referência ao trabalho infantil; esse tipo de cena é muito comum na temporada de verão em Itapema. A exploração desta mão de obra encontra muitos adeptos e defensores nesta região; os argumentos baseiam-se na ideia de que “eles precisam ajudar a família”. Na escola a

situação do trabalho infantil é normatizada, não se discute. Vários estudantes do Ensino Fundamental já são trabalhadores. Essa imagem pretende aproximar a temática da realidade dos estudantes.

Com a imagem sete a intenção foi discutir o direito à liberdade religiosa. A representação de um ritual com base em uma religião de matriz afro-brasileira, além da liberdade, pretendeu abordar os problemas que essas denominações religiosas vêm sofrendo com o ataque de grupos extremistas. Além disso, as revoltas de Canudos e Contestado têm inserido a questão religiosa, momento em que aqueles cidadãos eram considerados “fanáticos” porque os ritos que realizavam não se enquadravam no “padrão de fé” normatizado a época.

O uso da imagem dez pretendia discutir o direito à saúde pública e gratuita. A saúde da população é tratada como mercadoria, não como necessidade que dá dignidade à vida. Atualmente, está ameaçada com a possibilidade de privatização do Sistema Único de Saúde.

A escolha de manchetes de jornais sobre movimentos sociais, imagens doze a dezessete, objetivou discutir a importância destes para a conquista dos direitos. A intenção foi provocar discussões sobre a tentativa de criminalização que vários deles vem sofrendo atualmente. O discurso que circula pelas redes sociais e as mídias mais tradicionais procuram marginalizá-los, desconsiderando-os como agentes históricos de luta por direitos e cidadania.

No que diz respeito a utilizar questionários no desenvolvimento das atividades, esta opção segue a orientação das investigações desenvolvidas no âmbito da cognição histórica por Simão (2008, 2015), Ashby (2003 e 2006), Lee (2000, 2001, 2003). Estes pesquisadores têm se utilizado dessa metodologia em suas pesquisas, e os estudantes se adaptaram bem. A primeira questão intencionava diferenciar cidadão de cidadania; imaginei que poderia fazer uma provocação para causar um desequilíbrio e facilitar a aprendizagem. Todas as pessoas representadas nas imagens são cidadãos pertencentes ao Estado-Nação brasileiro; no entanto, algumas imagens traziam o problema da negação e cerceamento dos direitos, quando ele não é garantido na prática.

Na questão dois objetivei que, ao lidar com as imagens, os estudantes as relacionassem ao conceito de cidadania e realizassem a classificação. Esta tinha por finalidade desenvolver a habilidade de perceber semelhanças e diferenças, além de interpretar, analisar, comparar.

A questão três se relaciona a escolha das manchetes de jornais sobre movimentos sociais, imagens 12 a 17, teve três objetivos: primeiro foi provocar discussões sobre a importância destes para a conquista dos direitos; segundo, que os estudantes pudessem estabelecer relações com aqueles da Primeira República e as lutas que empreenderam; e, terceiro, questionar as ideias que alguns dos alunos manifestaram sobre os movimentos sociais, o que entendi como adesão ao discurso das mídias. Os movimentos precisam ser entendidos dentro do processo de construção do Estado-Nação, como agentes históricos de luta por direitos e cidadania.

3.5.1.3 *Procedimentos do plano de aula um*

Esta atividade foi desenvolvida de forma colaborativa, em grupos, sendo que cada um deles recebeu um kit de imagens. O questionário foi escrito no quadro e copiado. No primeiro momento, os estudantes precisavam discutir as questões e respondê-las no caderno. No segundo, montar um quadro de classificação das imagens.

3.5.1.4 *Plano de aula dois*

O quadro oito apresenta a organização da aula dialogada da primeira sequência didática.

Quadro 8 - Aula dialogada

Tema: Repensando ideias
Tempo: 1 aula de 45 minutos
Objetivos: discutir os conceitos e ideias elaboradas na aula anterior
Conceitos substantivos: exclusão, direitos e cidadania
Conceitos de segunda ordem: evidência, explicação
Material didático: documentos disponibilizados na aula anterior, cartolina, fita adesiva

Fonte: elaboração própria, 2019

3.5.1.5 *Procedimentos do plano de aula dois*

Neste momento os estudantes já haviam realizado o trabalho prévio de selecionar, identificar e relacionar as imagens. As cartolinas foram utilizadas para fazer tabelas ampliadas, dividindo os direitos, conforme exemplo abaixo:

Quadro 9 - Classificação dos direitos

Direitos políticos	Direitos sociais	Direitos Cívicos

Fonte: Carvalho, 2002, elaboração da autora, 2019

As imagens eram coladas na coluna que o grupo identificava e relacionava como pertencente aquele tipo de direito. Depois todos os grupos colaram as cartolinas na parede e cada grupo explicou por que classificou as imagens daquela forma. Os grupos podiam opinar e “corrigir” o trabalho do outro, justificando porque discordavam daquela classificação. Como por exemplo, se um grupo discordasse, de que uma imagem não representava ou não podia ser relacionada a um direito político, este poderia trocá-la e explicar por que considerava a classificação que o outro fez incorreta. As outras questões também foram discutidas e cada grupo apresentava suas respostas e os outros poderiam rebater com base em seus próprios argumentos.

3.5.2 **Desenvolvimento da segunda sequência didática**

Nesta sequência de aulas a discussão estava centrada nas relações de poder inseridas no contexto político desde o período monárquico até os dias atuais, com vistas a provocar reflexões sobre o direito do voto. Estudar esta questão teve como objetivo discutir a importância desse direito no cenário atual brasileiro. Neste sentido, investigou-se o problema das fraudes eleitorais inserido em seus contextos históricos.

O trabalho por meio das fontes históricas, em primeiro lugar, preocupou-se com a compreensão da validade histórica, instigando os estudantes a validar a hipótese de fraudes nas eleições. Em segundo, desenvolver a noção de perspectivas históricas,

confrontando diferentes pontos de vistas que os documentos poderiam conter. Este tipo de atividade propicia entender que as explicações históricas são provisórias e parcelares, mas perseguem sempre a descoberta da realidade dos seres humanos e das sociedades. Descobrir sobre ela implica compreender as ações humanas: o que fizeram, porque fizeram e como fizeram, o que significa que a interpretação dos fenômenos históricos precisa considerar as motivações humanas, não reduzindo simplesmente a causa e consequência.

3.5.2.1 *Plano de aula um*

Nas sequências de aulas a seguir pretendeu-se estudar as transformações ocorridas no cenário político brasileiro; neste sentido, tinha-se em mente que para interpretar o presente é preciso também distinguir mudanças e permanências ao longo do tempo que ocorrem nos fenômenos históricos (LEE, 2011). Levar os estudantes a desenvolver esta compreensão sobre o passado é fundamental para que possam pensar historicamente e raciocinar causalmente (CARRETERO; MONTANERO, 2008).

Quadro 10 - Aula dialogada

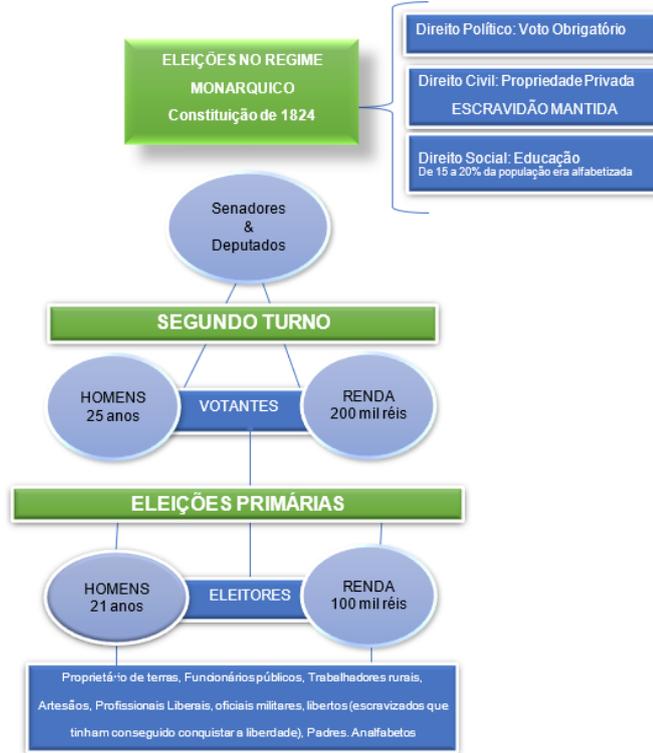
Tema: O caminho da fazenda ao palácio
Tempo: 3 aulas de 45 minutos
Objetivos: Conhecer e comparar a organização do Estado brasileiro nos diferentes regimes; identificar as mudanças e permanências de um regime para outro; discutir a relação entre poder e participação política, comparar dados e informações.
Conceito substantivo: República, poder e cidadania
Conceito de Segunda Ordem: evidência, explicação, mudança
Material didático: infográficos, tabela, questionário

Fonte: Elaboração própria, 2019

Nas três primeiras aulas desta sequência o material didático utilizado foram infográficos²³ e tabela de dados produzidos pela professora.

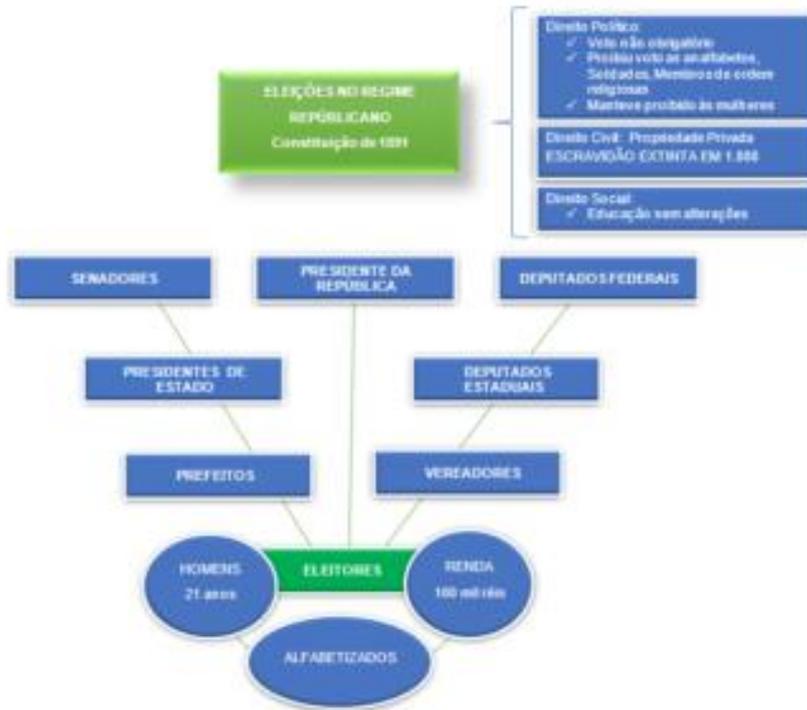
²³ Este material encontra-se expandido nos anexos. Para acessá-lo rapidamente pressione control e [clique aqui](#)

Figura 14 - Infográfico 03



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Figura 15 - Infográfico 04



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Figura 16 - quadro de votantes²⁴

POPULAÇÃO MASCULINA VOTANTE	
Ano	Percentual (%)
1872	13,0
1886	0,8
1894	2,2
1930	5,6
POPULAÇÃO VOTANTE ALFABETIZADA	
Homens	15 a 20%

Fonte: Elaboração própria com base em CARVALHO, 2002

Figura 17 - Questionário dois

Analise os infográficos e responda as questões:

- 1) De acordo com o infográfico 1 o poder no regime monárquico era controlado por quais personagens históricos?
- 2) No Regime Monárquico para que cargos eram escolhidos os representantes?
- 3) Compare com o infográfico 2. Que mudanças é possível identificar na organização do Estado brasileiro depois da Proclamação da República?
- 4) Na República a quem cabia escolher os representantes públicos?
- 5) De acordo com o infográfico 2 na República o poder ficou concentrado nas mãos de quais personagens históricos?
- 6) Que diferenças é possível observar entre o processo eleitoral no regime monárquico para o regime republicano?
- 7) Observe a tabela e o gráfico 4. Qual a razão para a redução do número de votantes depois da mudança de regime?
- 8) Na opinião de vocês em qual dos regimes havia maior participação da vida política do país?

Fonte: Elaboração da autora, 2019

3.5.2.2 *Objetivo do uso do material didático*

O uso de esquemas na forma de infográficos objetivou o desenvolvimento de habilidades como comparar, relacionar e diferenciar, as quais são necessárias para compreender as mudanças e permanências, bem como, estabelecer relações e diferenças entre um regime e outro. As cores dos infográficos tinham objetivo de

²⁴ A redução do número de votantes em 1886 deve-se a aprovação da Lei Saraiva. Conforme o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, quando foi proibido o voto aos analfabetos e adoção de eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados, membros das Assembleias Legislativas provinciais, vereadores e juiz de paz. A Constituição de 1891 só fez ratificar a Lei. De acordo com Marcos Napolitano (2018) estas medidas jurídicas visavam restringir o voto a geração de filhos de escravizados que ganharam a liberdade a partir da Lei do Ventre Livre. E, que teriam direito a cidadania pela Constituição de 1824. Esta questão foi debatida em sala de aula.

marcá-las; desse modo, com a ajuda do questionário os estudantes poderiam observá-las e, posteriormente, formular suas próprias explicações comparando os dados e as informações.

3.5.2.3 *Procedimentos do plano de aula um*

Reproduzi os infográficos (esquemas) no quadro, desenhando com marcador colorido, por falta de outro recurso. A sala de aula tinha dois quadros brancos de tamanho médio, o que possibilitou desenhar um em cada quadro. Na primeira aula, trabalhamos com os dois primeiros infográficos; na segunda com os outros, e na terceira as questões foram discutidas. Ressalto que o material pode ser reproduzido através de multimídia e estão ampliados nos anexos. As questões foram copiadas e respondidas no caderno.

3.5.2.4 *Plano de aula dois*

As discussões giravam em torno do voto de cabresto, mais precisamente, pensar as fraudes eleitorais em seu processo histórico. Nesta sequência de aulas, trabalhou-se mais incisivamente a busca por pistas e evidências, pretendendo que os estudantes fizessem o cruzamento das fontes, estabelecendo relações ou a contradição entre elas. A descrição da organização das aulas consta no quadro a seguir.

Quadro 11 - Aula de investigação de documentos

Tema: Poder e exclusão: o direito do voto
Tempo: 3 aulas de 45 minutos
Objetivos: ler e interpretar documentos históricos, descobrir evidência, compreender que as fraudes eleitorais são resultados de um processo construído historicamente e que prejudicam
Conceitos substantivos: poder, exclusão e direito político.
Conceitos de segunda ordem: evidência e explicação
Material didático: documentos históricos e questionários

Fonte: elaboração própria, 2019

Nestas aulas os documentos investigados foram charges que circulavam na imprensa da época, bem como, um excerto do texto do historiador José Murilo de Carvalho (2002).

Figura 18 - Fonte 6: A verdade eleitoral



Fonte: Revista Dom Quixote, 20 fev. 1918. Acervo digital da biblioteca do Senado Federal. <https://www2.senado.leg.br/>. Acesso em 20 de Julho de 2019

Figura 19 - Fonte 7: Voto de Cabresto



Fonte: Revista Careta. 19 fev. 1927. <http://objdigital.bn.br/>. Acesso em 20 de Julho de 2019

Figura 20 – Fonte 8 - Explicação histórica

Nestas circunstâncias, o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão. À medida que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, ele começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro. Nas cidades, onde a dependência social do votante era menor, o preço do voto subia mais rápido. Os chefes não podiam confiar apenas na obediência e lealdade, tinham que pagar pelo voto. O pagamento podia ser feito de várias formas, em dinheiro, roupa, alimentos, animais. A crescente independência do votante exigia também do chefe político precauções adicionais para não ser enganado. Por meio dos cabalistas, mantinha seus votantes reunidos e vigiados em barracões, ou currais, onde lhes dava farta comida e bebida, até a hora de votar. O cabalista só deixava o votante após ter este lançado seu voto.

Os votantes aprendiam também a negociar o voto com mais de um chefe. Alguns conseguiam vendê-lo a mais de um cabalista, vangloriando-se do feito. O voto neste caso não era mais expressão de obediência e lealdade, era mercadoria a ser vendida pelo melhor preço. A eleição era a oportunidade para ganhar um dinheiro fácil, uma roupa, um chapéu novo, um par de sapatos. No mínimo, uma boa refeição. O encarecimento do voto e a possibilidade de fraude generalizada levaram à crescente reação contra o voto indireto e a uma campanha pela introdução do voto direto. Da parte de alguns políticos, havia interesse genuíno pela correção do ato de votar. Incomodava-os, sobretudo, a grande influência que o governo podia exercer nas eleições por meio de seus agentes em aliança com os chefes locais.

[...] Para outros, no entanto, o que preocupava era o excesso de participação popular nas eleições. Alegavam que a culpa da corrupção estava na falta de preparação dos votantes analfabetos, ignorantes, inconscientes. A proposta de eleição direta para esses políticos tinha como pressuposto o aumento das restrições ao direito do voto. Tratava-se, sobretudo, de reduzir o eleitorado à sua parte mais educada, mais rica e, portanto, mais independente. Junto com a eliminação dos dois turnos, propunham-se o aumento da exigência de renda e a proibição do voto do analfabeto. Havia ainda uma razão material para combater o voto ampliado. Os proprietários rurais queixavam-se do custo crescente das eleições. A vitória era importante para manter seu prestígio e o apoio do governo. Para ganhar, precisavam manter um grande número de dependentes para os quais não tinham ocupação econômica, cuja única finalidade era votar na época de eleições.

Além disso, como vimos, o votante ficava cada vez mais esperto e exigia pagamentos cada vez maiores. [...] Nesse paraíso das oligarquias, as práticas eleitorais fraudulentas não podiam desaparecer. Elas foram aperfeiçoadas. Os historiadores do período concordam em afirmar que não havia eleição limpa. O voto podia ser fraudado na hora de ser lançado na urna, na hora de ser apurado, ou na hora do reconhecimento do eleito. Nos estados em que havia maior competição entre oligarquias, elegiam-se às vezes duas assembleias estaduais e duas bancadas federais, cada qual alegando ser a legítima representante do povo. A Câmara federal reconhecia como deputados os que apoiassem o governador e o presidente da República, e tachava os demais pretendentes de ilegítimos. Continuaram a atuar os cabalistas, os capangas, os fósforos. Continuaram as eleições "a bico de pena".

CARVALHO, José M. Cidadania no Brasil, 2012, p. 35

Fonte: Carvalho, 2002

Figura 21 - Questionário três

- 1) Observem as imagens. Descrevam o cenário e todos os elementos e informações constantes nas imagens que vocês puderem ver.
- 2) Que personagens históricos são representados na charge?
- 3) Compare as imagens com os registros que fizeste nas aulas anteriores e indique:
 - a. Uma pista (evidência) de que as imagens se referem ao período da Primeira República?
 - b. Uma pista (evidência) da relação da charge com a característica política da Primeira República.
- 4) Qual a intenção dos chargista em representar a figura de um burro?
- 5) Para o chargista o eleitor era burro, para o historiador José Murilo de Carvalho o eleitor era esperto. Qual deles diz a verdade? Debatam e escrevam um argumento defendendo sua posição.
- 6) Encontrem nos documentos (texto e charges) evidência(s) de que as eleições eram fraudulentas.
- 7) Como você pode saber se havia fraudes nas eleições no período da Primeira República?

Fonte: Elaboração da autora, 2019

3.5.2.5 *Objetivos do uso do material didático*

Nesta atividade está posto como objetivo desenvolver a capacidade de ler e interpretar as evidências; assim, através dos questionários os estudantes eram instigados a perceber e fazer inferências. As perguntas visavam guiá-los na busca de informações e fazer o cruzamento dos documentos.

A seleção dos documentos teve como objetivo trabalhar diferentes perspectivas em relação à visão que se tem do eleitor. Enquanto a fonte sete declara o votante como “burro”, inábil para eleger seus representantes; na fonte nove a narrativa do historiador o declara como alguém “esperto” que tirava proveito da ânsia de poder dos coronéis. No que diz respeito à fonte oito, a intenção em inseri-la foi que corroborasse a evidência das fraudes. As três fontes juntas estabelecem relações entre si, construindo evidência de que havia fraudes nas eleições, mas nem todas narram ou compreendem da mesma forma o problema em questão.

Sobre o questionário: a pergunta de número um busca desenvolver a habilidade de observação dos detalhes e contribui para aprender a ler essa forma de linguagem; a dois os colocava diante da necessidade de interpretar, pois, os personagens das imagens são representações de pessoas e instituições construídas pelos autores das charges e pela narrativa do historiador. Lavá-los a perceber que a forma como estão representados reflete a perspectiva do contexto e do mundo de quem os construiu.

A questão três buscava que localizassem e cruzassem as informações dos documentos e, a quatro exigia que compreendessem a intencionalidade dos sujeitos que elaboraram os materiais. É necessário que os estudantes compreendam que estes documentos não foram produzidos com o objetivo de fornecer informações sobre o passado, mas tinham uma intenção para com o público que acessava aqueles veículos de comunicação no início do século XX.

A questão de número cinco pretendia discutir sobre a “verdade” histórica, porque os estudantes demonstraram, na primeira unidade temática, uma tendência em buscar uma resposta certa ou verdadeira para o problema. Propôs-se, ainda, a estabelecer um debate sobre a autoridade do documento, como recurso que dá acesso direto ao passado. O problema da questão visava desenvolver raciocínios que os levassem a questionar as fontes de informações e, em alguma medida, o pensamento crítico. A de número seis intencionava que tentassem achar, em algum dos documentos, indícios de que havia fraudes nas eleições. Na verdade, nenhuma

das fontes sozinhas pode comprovar o problema. Era uma espécie de desafio para provocar um desequilíbrio, que seria resolvido com a questão seguinte.

A pergunta de número sete engloba uma discussão levantada por Ashby (2006) sobre a compreensão de “saber que” e “saber como”. Assim, ao perguntar como pode-se saber que havia fraudes nas eleições, era necessário cruzar os documentos e procurar os indícios/pistas que os ligassem, para identificar que o processo era fraudulento. Analisadas individualmente as fontes constituem cada uma a sua própria explicação sobre o problema. No entanto, para confirmar a hipótese de fraude nas eleições precisariam cruzar as fontes, e perceber que o conjunto de documentos poderia indicar que havia evidências desse problema e, dessa forma, validar a evidência. Assim, as duas últimas questões trabalhavam com o processo inferencial, ou seja, o pensamento dedutivo, pela descoberta da evidência.

3.5.2.6 *Procedimentos do plano de aula dois*

Cada estudante recebeu, individualmente, o kit de documentos. Eles deveriam realizar os procedimentos preestabelecidos anteriormente, ou seja: colar os documentos, copiar e responder o questionário no caderno e depois revisar. As aulas também seguiram os procedimentos anteriores. As questões foram discutidas individualmente, houve vários questionamentos sobre o problema das respostas certas e sobre a questão da verdade em História. Só um dos estudantes conseguiu encontrar a evidência de que as fontes pertenciam ao período histórico estudado, indício da dificuldade em fazer cruzamento das fontes.

3.5.2.7 *Plano de aula três*

No quadro doze estão apresentados os descritores da aula em que foi realizada a segunda coleta de dados.

Quadro 12 - Aula para verificação de aprendizagem

Tema: Poder e exclusão
Tempo: 1 aula de 45 minutos
Objetivos: verificar a aprendizagem, explicar um problema histórico
Conceito substantivos: República, poder e cidadania

3.5.2.8 *Objetivos do uso do material didático*

Esta atividade teve por objetivo, principal, verificar que conhecimentos os estudantes incorporaram a partir do trabalho das sequências didáticas anteriores. Estimular a produção de explicações históricas usando as evidências e seus próprios argumentos. Isabel Barca (2001a) afirma que se deve encorajar os alunos, desde cedo, a produzir suas próprias explicações, porque isto aumentará os níveis de sofisticação e será uma forma eficaz de desenvolver os núcleos de competências envolvidas na disciplina. Assim, eles poderão construir uma compreensão histórica mais aberta a múltiplas perspectivas, ultrapassando a concepção de uma História feita de via única.

3.5.2.9 *Procedimentos do plano de aula três*

O recorte do jornal bem como a ficha para a recolha dos dados foram impressos; os estudantes precisavam seguir os mesmos procedimentos: colar o documento no caderno e entregar a ficha para a professora. Além deste, deveriam utilizar o material das aulas anterior para realizar o cruzamento dos documentos.

3.5.3 **Desenvolvimento da terceira sequência didática**

Nesta última etapa, os trabalhos foram direcionados para a problemática da exclusão e luta por direitos da Primeira República (1889-1930). Após a implantação do regime republicano é colocado em curso o projeto de modernizar o país. Nos centros urbanos reformas foram empreendidas deslocando milhares de pessoas para as periferias. Em outros casos, algumas das práticas violentas contra os negros não desapareceram, mesmo depois da abolição do trabalho escravo (1888). Nos interiores, onde a mão do estado, não alcançava a população as relações de poder entre os mandatários locais forjavam as regras e, as tradições regulavam o modo de vida da população. Este projeto colocará em choque dois mundos e produzirá conflitos que marcaram o início da história republicana no Brasil. Estudar estes acontecimentos importa no sentido de compreender que a implantação do novo regime não foi um processo tranquilo e pacífico. Em segundo lugar, entender que a exclusão social é um

processo construído historicamente, bem como, que os direitos são fruto da luta dos movimentos sociais.

3.5.3.1 Plano de aula um

O objetivo desta sequência de aulas foi trabalhar com a pesquisa e investigação de documentos.

Quadro 13 - Pesquisa e investigação de documentos

Tema: exclusão e luta por direitos
Tempo: 4 aulas de 45 minutos
Objetivos: Estudar os movimentos sociais na primeira república e conhecer a luta por direitos empreendidas por eles. Explicar acontecimentos históricos.
Conceito substantivos: república, poder e cidadania
Conceitos de segunda ordem: explicação e evidência
Material Didático: livros didáticos, lista de sites, questionário

Fonte: elaboração própria, 2019

Figura 24 - Fonte 10: Livros didáticos



Fonte: Elaboração própria, 2019

Figura 25 - Fonte 11: Lista de sites

<p>Revolta da Chibata http://200.144.6.120/exposicao_chibata/os_ideais_republicanos.php https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-39-revolta-da-chibata/ https://atlas.fqv.br/marcos/reforma-pereira-passos-e-revolta-da-vacina/mapas/o-rio-no-tempo-das-revoltas</p>
<p>Guerra do Contestado https://medium.com/@_Contestado/especial-100-anos-do-fim-da-guerra-do-contestado-9f1e0c2fec97 https://fcostaprofhistoria.wixsite.com/contestado1/post/emidia https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-historicidade-22-guerra-do-contestado/</p>
<p>Guerra de Canudos http://brasilianafotografica.bn.br/?p=3002 https://radiobatuta.com.br/programa/episodio-1-o-livro-vingador/ https://www.youtube.com/watch?v=69MTadaKjWk</p>
<p>Revolta da Vacina https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-31/ https://podtail.com/pt-BR/podcast/outro-lado-da-historia/presidente-rodriques-alves-e-a-revolta-da-vacina/ https://www.youtube.com/watch?v=amwFWGMJhUw</p>
<p>Movimento Operário https://cpdoc.fqv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/MovimentoOperario https://www.youtube.com/watch?v=6XsYp18hsyo https://www.youtube.com/watch?v=jFZXna2a_VQ https://www.youtube.com/watch?v=p0Yo1-tqz0</p>

Fonte: Elaboração própria, 2019

Figura 26 - Questionário quatro

- 1) Situe o movimento social no tempo e no espaço? Indicando onde e quando ocorreu?
- 2) Indique os motivos pelos quais os movimentos ocorreram?
- 3) Identifique os personagens históricos que mais se destacaram durante a ocorrência do movimento, bem como, suas motivações. (os personagens históricos podem ser instituições, como por exemplo, o Exército, os grupos sociais e, até pessoas individualmente)
- 4) Busque descobrir as razões que cada lado do conflitoso. O que cada um defendia, qual o argumento que utilizavam para justificar suas posições.
- 5) Descubra como ocorreu o conflito, indicando alguns dados (marcos) importantes. Ex.: batalhas, momentos de tensão, confrontos.
- 6) Descubra como terminou o conflito: o que aconteceu com os envolvidos, os resultados, as consequências.
- 7) Indique como esse conflito se relaciona com os direitos sociais, civis e políticos. Aponte uma lista de direitos que poderão estar relacionados com o movimento.
- 8) Elabore um cartaz narrando as histórias do movimento social para contar para seus colegas.

Fonte: Elaboração própria, 2019

3.5.3.2 *Objetivo do uso do material didático*

A escolha de livros didáticos levou em consideração a falta de estrutura e de uma sala informatizada para a realização de pesquisas. Quando planejei esta sequência havia a possibilidade da sala informatizada já estar equipada e funcionando. Os novos *notebooks* já estavam na escola, mas a sala onde seriam instalados precisava de reformas e de estruturas técnicas para comportar o acesso à internet. Além disso, os técnicos contratados pela Secretaria de Educação levaram muito tempo para fazer as instalações necessárias. A intenção inicial, que os alunos realizassem atividades de pesquisas em diferentes fontes de informação digitais orientados pela professora e produzissem jornais ao modelo daqueles que circulavam no início do século XX. Os estudantes assumiriam o papel de jornalistas, redatores e editores e deveriam produzir notícias sobre o desenrolar dos conflitos. No entanto, isto não foi possível devido a falta de estrutura. Além disso, neste período fomos atravessados, por três semanas sem aulas devido as atividades da escola e feriados. Dessa forma, a solução foi adaptar a atividade, utilizando materiais que dispunha na minha biblioteca pessoal e disponibilizar sites, para que fizessem as pesquisas em casa.

Assim, além do livro didático já utilizado pelos estudantes – a coleção *Historiar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015* de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, selecionei as seguintes coleções:

- 1) *Link – História de autoria de Denise Mattos Marino e Leo Stampachio o PNLD 2014.*
- 2) *Para entender a História” assinado por Divalte Garcia Figueira João Tristan Vargas de 2009.*
- 3) *História em projetos” de Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andréa Paula, publicado em 2009.*
- 4) *Conexões com a História de Alexandre Alves e Letícia Fagundes Oliveira, datada de 2016. História Global de Gilberto Cotrim 2016, do PNLD de 2018 a 2020.*
- 5) *Projeto Radix de autoria de Cláudio Vicentino.*

Além desses, incorporei o material didático de autoria de Jakzam Kaiser, denominado *Guerra do Contestado: a revolta dos caboclos no sertão catarinense*, de

2014, ilustrado por Alexandre Beck. A escolha deste último material se deu pela contextualização que apresenta das disputas pelos territórios entre os Estados e a expansão do capitalismo para o interior do Brasil, com a construção da estrada de ferro, dado que raramente aparece em livros didáticos²⁵.

A seleção de sites, *podcast* e vídeos buscava ampliar e aprofundar os conhecimentos e proporcionar maiores subsídios para responder as questões e construir seus relatos históricos, pois os livros didáticos trazem narrativas rasas dos movimentos. Preocupei-me em selecionar fontes que fossem produzidas por historiadores ou acadêmicos de história ou, ainda, sites oficiais de instituições acadêmicas ou vinculadas a elas. Que o conteúdo possibilitasse uma aproximação com o tema das aulas e trouxesse entrevistas com historiadores que propiciasse algum debate entre eles, para que os estudantes entrassem em contato com os diferentes pontos de vistas que regem o debate histórico.

No que diz respeito ao questionário, este teve como objetivo orientar os estudantes na organização das informações e dados e na descrição da narrativa que deveriam construir. As perguntas seguem uma lógica para desenvolver a espinha dorsal de uma narrativa, localização de tempo e espaço, agentes históricos com seus motivos e intenções, descrição de eventos, interpretação e análise. Assim, poderiam construir uma narrativa histórica com começo, meio e fim, ou seja, onde, quando, quem, como e por que, ainda, articular com seus próprios pontos de vistas.

3.5.3.3 *Procedimentos do plano de aula um*

As atividades foram desenvolvidas em grupos, sendo que a estratégia foi trabalhar com os livros didáticos em sala de aula, momento em que orientava e auxiliava na interpretação das próprias fontes dos livros didáticos e aproveitava para esclarecer suas dúvidas. O trabalho com o material digital foi feito em casa pelos próprios estudantes, já que não poderiam fazê-lo na escola. Finalizado o trabalho de pesquisa, cada grupo escreveu sua narrativa e elaborou cartazes para apresentar. As apresentações foram orais, em que cada grupo narrava a história do movimento que pesquisou.

²⁵ Aqui não foram reproduzidos partes dos livros e material em respeito aos direitos autorais. Alguns dos livros tem acesso livre nos sites das editoras.

Enquanto um grupo apresentava os demais estudantes deveriam escrever comentários para colocar no painel que criamos na parede da sala para expor os trabalhos, como se fosse um portal. Depois que todos apresentaram, os comentários foram lidos e respondidos. O objetivo foi incentivar a crítica e o questionamento e provocar maior interação entre os grupos.

3.5.3.4 *Plano de aula dois*

As últimas aulas desta unidade temática foram dedicadas à verificação da aprendizagem.

Quadro 14 - Aula para verificação de aprendizagem

Tema: exclusão e luta por direitos
Tempo: 2 aulas de 45 minutos
Objetivos: verificar a aprendizagem; explicar acontecimentos histórico, realizar a recolha dos dados
Conceito substantivos: república, poder e cidadania
Conceitos de segunda ordem: evidência, explicação
Material didático: documentos históricos e ficha de coleta de dados

Fonte: elaboração própria, 2019

Os documentos utilizados na verificação de aprendizagem estão relacionados a seguir.

Figura 27 - Fonte 12: Revolta da Vacina (1904)



Fonte: Barricada erguida no bairro da Saúde. https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_da_Vacina

Figura 28 - Fonte 13: Movimento Operário



Imagens de uma das ruas de São Paulo tomada de trabalhadores na greve de 1917

Fonte: Greve, 1917. São Paulo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_Geral_de_1917

Figura 29 - Fonte 14: Voto de Cabresto



ELLA. — É o Zé Besta?
ELLE. — Não, é o Zé Burro!

Fonte: Revista Careta. 19 fev. 1927. <http://objdigital.bn.br/>. Acesso em 20 de Julho de 2019

Figura 30 - Fonte 15: Guerra de Canudos. Registros de Euclides da Cunha

Que disciplina extraordinária, a daquela gentel Lutam agora pela vida, no sentido mais estrito da frase. Lavra entre eles, com certeza, a sede e as cacimbas ali estão, a poucos metros apenas, em nosso poder. Mas não vacilam – não recuam – não se entregam e atiram, atiram sempre dentro de um círculo de fogo, formado pelas armas vivamente disparadas de seis batalhões.

CUNHA, Euclides da. Caderneta de Campo. Fundação Biblioteca Nacional, RJ, 2009

Fonte: Caderneta de Campo, 2009 <https://www.bn.gov.br/producao/publicacoes/caderneta-campo>. Acesso 20 de Julho de 2019

Figura 31 - Fonte 16: Guerra do Contestado

As expulsões dos posseiros, transformados em "intrusos", das áreas concedidas às empresas que se estabeleceram na região, deu origem a uma numerosa massa marginalizada, criando um clima de incerteza, inclusive entre pequenos proprietários e fazendeiros médios. Nesse sentido, o malogrado, capitão Matos Costa, do Exército Nacional, participante do conflito como membro das forças repressoras e conhecido por seu humanitarismo, afirmou: "A revolta do Contestado é apenas uma insurreição de sertanejos espoliados nas suas terras, nos seus direitos e na sua segurança.

Fonte: MONTEIRO, Douglas. Os Errantes do novo século. Um estudo sobre o surto milenarista do Contestado, 1974

Figura 32 - Fonte 17: Constituição de 1891

SEÇÃO II
DECLARAÇÃO DE DIREITOS

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 1ª Ninguém pode ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude de lei.

§ 2ª Todos são iguais perante a lei.

Fonte: Constituições Brasileira, 2012. Acervo da Biblioteca Digital do Senado Federal. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence= Acesso em 20 de Julho de 2019.

Figura 33 - Fonte 18: Revolta dos Marinheiros

"Nós, marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos, não podendo mais suportar a escravidão na Marinha Brasileira, a falta de proteção que a Pátria nos dá; e até então não nos chegou; rompemos o negro véu, que nos cobria aos olhos do patriótico e enganado povo.

Achando-se todos os navios em nosso poder, tendo a seu bordo prisioneiros todos os oficiais, os quais, tem sido os causadores da Marinha Brasileira não ser grandiosa, porque durante vinte anos de República ainda não foi bastante para tratar-nos como cidadãos fardados em defesa da Pátria, mandamos esta honrada mensagem para que V. Excia. Faça aos Marinheiros Brasileiros possuímos os direitos sagrados que as leis da República nos facilita, acabando com a desordem e nos dando outros gozos que venham engrandecer a Marinha Brasileira; bem assim como: retirar os oficiais incompetentes e indignos de servir a Nação Brasileira. Reformar o Código Imoral e Vergonhoso que nos rege, a fim de que desapareça a chibata, o bolo, e outros castigos semelhantes; aumentar o nosso soldo pelos últimos planos do ilustre Senador José Carlos de Carvalho, educar os marinheiros que não tem competência para vestir a orgulhosa farda, mandar pôr em vigor a tabela de serviço diário, que a acompanha.

Tem V.Excia. o prazo de 12 horas, para mandar-nos a resposta satisfatória, sob pena de ver a Pátria aniquilada. Bordo do Encouraçado "São Paulo", 22 de novembro de 1910. Nota: Não pode ser interrompida a ida e volta do mensageiro – Marinheiro."

MOREL, Edmar. A Revolta da Chibata – Subsídios para a história de Sublevação na Esquadra pelo marinheiro João Cândido em 1910. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979. p. 84-85.

Fonte: A Revolta da Chibata, 2010. Arquivo Público do Estado de São Paulo. http://200.144.6.120/exposicao_chibata/index.php. Acesso em 20 de Julho de 2019

Figura 34 - Ficha de recolhimentos de dados 03

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA OLEGÁRIO BERNARDES	
Nome: _____	Data: _____
<p>Durante nossas aulas estudamos o processo de implantação e consolidação do regime republicano no Brasil. Discutimos sobre a transição da Monarquia para República, debatemos o domínio das oligarquias agrárias na política e o projeto de modernização do país, estudamos alguns dos movimentos sociais que surgiram durante os primeiros anos da república (1889-1930). Pudemos observar que o povo ficou excluído da implantação do regime republicano. Assim, com base no que estudamos e analisando as fontes históricas anexas, escreva um texto explicando o que fazia o povo enquanto o projeto republicano era implantando?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fonte: Elaboração própria, 2019

3.5.3.5 *Objetivos do uso do material didático*

Os documentos serviram para realizar a última verificação de aprendizagem e foram impressos para serem entregues aos estudantes. Inicialmente, me preocupou, bastante, a quantidade de documentos porque poderia dificultar as análises, mas a intenção era que eles pudessem estabelecer relação de luta por direitos entre todos os movimentos estudados, demarcar as diferenças entre eles. Por outro lado, considere que quase todas as fontes já haviam sido manipuladas em algum momento no decorrer das atividades. Algumas, inclusive eles próprios selecionaram e utilizaram nas pesquisas que fizeram.

O excerto da Constituição de 1891 tinha a intenção de provocar uma reflexão neste sentido, se “todos são iguais perante a lei”, por que tanta exclusão? E, se alguns direitos já são garantidos porque ainda precisamos lutar por eles? No que diz respeito às fontes quinze e dezesseis referentes ao Contestado e Canudos, embora os textos sejam de época, tive o cuidado de adicionar textos mais curtos e atualizar a linguagem para que a leitura fosse facilitada. As fontes doze, treze e dezoito foram extraídas dos trabalhos apresentados pelos estudantes. E, a fonte 14 já havíamos trabalhado no bloco 2, a reutilização teve por objetivo de não desvincular aquele processo de exclusão dos demais.

A questão a ser explicada retoma as discussões que permeou toda a unidade temática: “o que estava fazendo o povo?” assim requereu que os estudantes agregassem os conhecimentos trabalhados inicialmente, e inferissem das fontes a luta pelos direitos, durante a consolidação do regime republicano.

3.5.3.6 *Procedimentos do plano de aula dois*

Nesta atividade foram destinadas duas aulas para que os estudantes tivessem tempo suficiente para analisar as fontes e produzir suas explicações. Os textos foram recolhidos e analisados posteriormente. Não houve por parte deles quaisquer questionamentos em relação à quantidade de fontes, inferi que se adaptaram à metodologia de trabalhar com documentos e ao formato de aulas e avaliações.

3.6 APONTAMENTOS

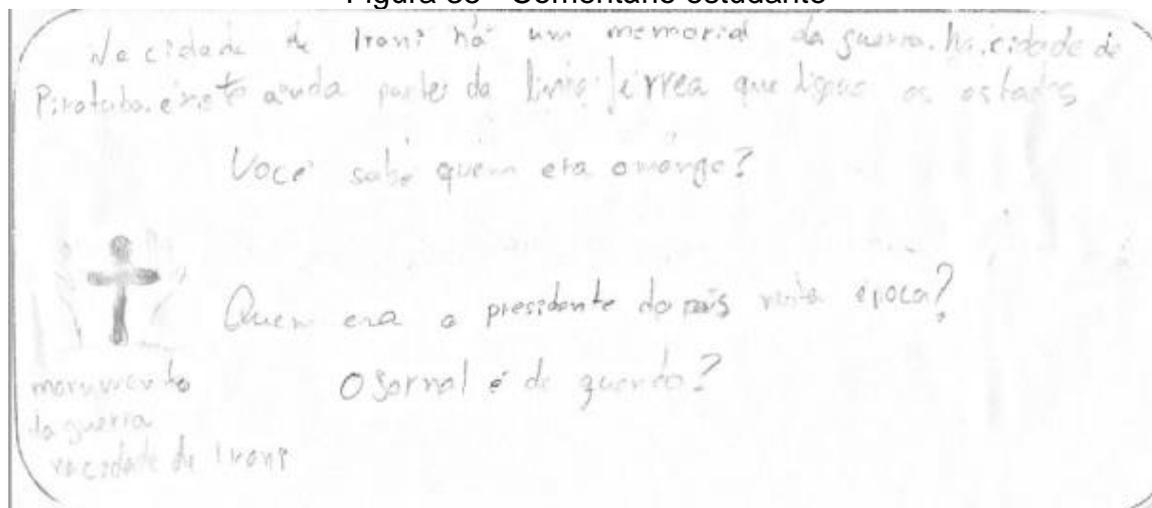
Destaco que não foi intenção formar um pensamento único, mas procurou-se, sobretudo, estimular a leitura interpretativa das fontes históricas, buscando evidências. Também desenvolver a percepção dos detalhes e as intencionalidades dos agentes históricos e, ainda, estimular a produção de explicações argumentativas com seus próprios pontos de vista e com base em critérios históricos, superando a noção de certo/errado, verdade/mentira, de um passado pronto e acabado.

É importante salientar que o trabalho com fontes históricas fez surgir ideias sobre questões disciplinares, e de como são produzidos os relatos históricos. Durante as aulas, abriu-se espaço para discussões a respeito verdade e diferentes perspectivas. Neste sentido, foi possível perceber a importância da mediação e do processo dialógico para que os estudantes pudessem rever suas respostas e ideias, refletindo sobre suas próprias noções a respeito da História.

Chamou-me atenção na última sequência didática, os comentários que os estudantes fizeram nas apresentações dos trabalhos dos colegas. A maior parte deles dirigiu-se ao grupo que pesquisou a Guerra do Contestado, sendo que os estudantes argumentaram que não conheciam esta guerra, não imaginavam que tal acontecimento poderia ter ocorrido tão perto deles. Um dos alunos, que conhece a

região onde ocorreu o conflito, relacionou o que foi estudado com o patrimônio histórico local. Na figura abaixo pode-se observar o comentário do estudante.

Figura 35 - Comentário estudante



Fonte: J3. Estudante, EEB Olegário Bernardes, 2019.

Estas manifestações denotam a importância e necessidade do estudo da História local e regional, o que possibilita estabelecer relações com suas vivências e experiências e com os conhecimentos que constroem fora da sala de aula, o que poderia contribuir para ancorar novas aprendizagens. Além do que puderam, de fato, perceber que as fontes de informação estão em diversos lugares e espaços. Alguns deles levantaram questionamentos sobre Itapema não ter preocupação com a preservação da memória coletiva. Nas aulas em que foram apresentados os trabalhos, fizemos um exercício de tentar identificar o patrimônio preservado e não conseguimos contar mais que três monumentos históricos.

4 ANÁLISE DOS DADOS E MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo está descrito o processo de análise das explicações históricas dos estudantes, produto das atividades desenvolvidas nas unidades temáticas. Os textos constituem, de agora em diante, fontes históricas nas quais busco evidências para responder ao problema da pesquisa: como as fontes históricas contribuem para a aprendizagem? O arcabouço documental é composto de três conjuntos de textos; o primeiro refere-se ao levantamento de conhecimentos prévios, e os outros dois foram recolhidos durante as atividades da segunda unidade temática.

O primeiro passo do trabalho com as fontes foi a organização dos dados quantitativos; o segundo a análise dos textos, seguido da organização das categorias e do enquadramento das produções dos estudantes. E, finalizando com a verificação da progressão da aprendizagem.

4.1 ORDENAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

As metodologias Grounded Theory (RODRIGUES et al., 2004) e Análise de conteúdo (FRANCO, 2005) desenvolvidas no âmbito das investigações qualitativas possibilitam a combinação de dados quantitativos e qualitativos e preconizam que sejam organizados e sistematizados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Por isso, antes de iniciar as análises das fontes torna-se pertinente apresentar o processo de tratamento dos dados quantitativos, no que diz respeito à participação e circulação dos estudantes no grupo e nas atividades. Este primeiro procedimento fez-se necessário em virtude de que a metade dos estudantes, que fizeram parte do grupo durante o ano letivo, não participou de todo o processo em todas as suas etapas. A tabela a seguir, permite visualizar o contexto no qual a pesquisa foi realizada e, as etapas de recolhimento de dados.

Tabela 2 - Participação dos alunos

Estudantes	Primeira Recolha de dados Explicação (1)	Segunda Recolha de dados Explicação (2)	Terceira Recolha de dados Explicação (3)
A1	Sim	Sim	Sim
A2	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas de recolhimento de dados, 2020

Tabela 3 - Participação dos alunos

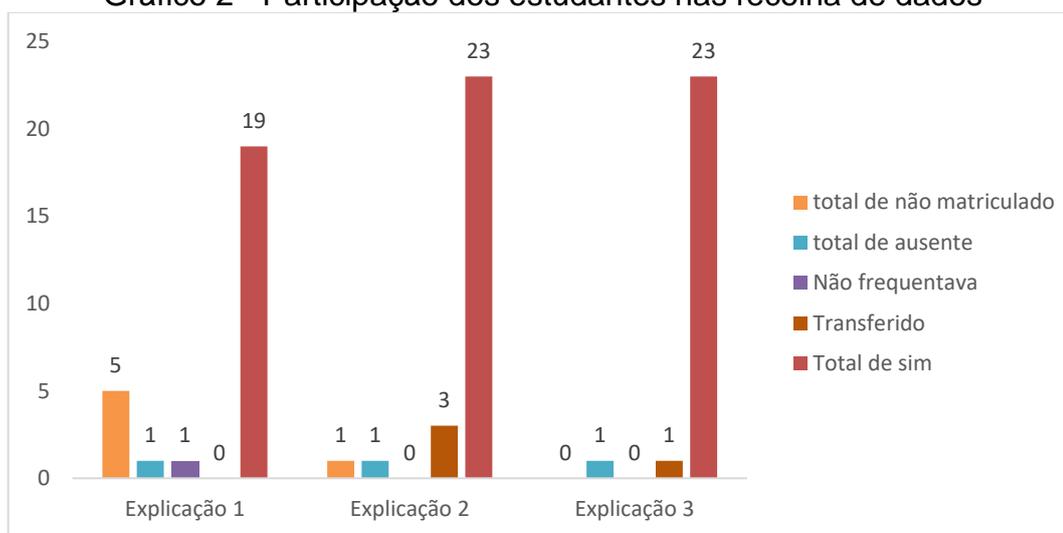
Estudantes	Primeira Recolha de dados Explicação (1)	Segunda Recolha de dados Explicação (2)	Terceira Recolha de dados Explicação (3)
A3	Não matriculado	Sim	Sim
A4	Não matriculado	Sim	Sim
B1	Sim	Sim	Sim
B2	Sim	Sim	Sim
B3	Sim	Transferido	-----
C1	Sim	Sim	Sim
D1	Sim	Transferido	-----
E1	Sim	Sim	Sim
G1	Sim	Transferido	-----
G2	Sim	Sim	Sim
I1	Sim	Sim	Ausente
I2	Sim	Ausente	Sim
J1	Não matriculado	Sim	Sim
J2	Não matriculado	Sim	Transferido
K1	Ausente	Sim	Sim
L1	Não matriculado	Sim	Sim
M1	Sim	Sim	Sim
M2	Não frequentava	Sim	Sim
N1	Sim	Sim	Sim
P1	Sim	Sim	Sim
R1	Não matriculado	Sim	Sim
T1	Sim	Sim	Sim
V1	Sim	Sim	Sim
V2	Sim	Sim	Sim
V3	Sim	Sim	Sim
V4	Não matriculado	Não matriculado	Sim
Total de estudantes que circularam no grupo			28

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas de recolhimento de dados, 2020

Na tabela estão relacionados todos os estudantes que passaram pela turma durante o período de realização da pesquisa. A classificação “Sim” significa que o estudante participou da coleta de dados. “Não matriculados” são aqueles que não estavam vinculados à Escola. “Não frequentava” refere-se aqueles que por motivos particulares estavam matriculados, mas não frequentavam as aulas. E, “ausente” são os que faltaram no dia em que foi realizada a recolha de dados. “Transferidos” diz

respeito aos que já não faziam parte do grupo, mudaram-se por algum motivo. Destaco que nenhum deles se recusou a fazer a verificação. Para facilitar a elaboração das tabelas e gráficos denominei de “explicação (1)” para o conjunto de textos que refere-se ao levantamento das ideias prévias e para aqueles recolhidos na segunda unidade temática de “explicação (2)” e explicação (3). Assim, O gráfico abaixo apresenta a participação dos estudantes em cada uma das explicações.

Gráfico 2 - Participação dos estudantes nas recolha de dados

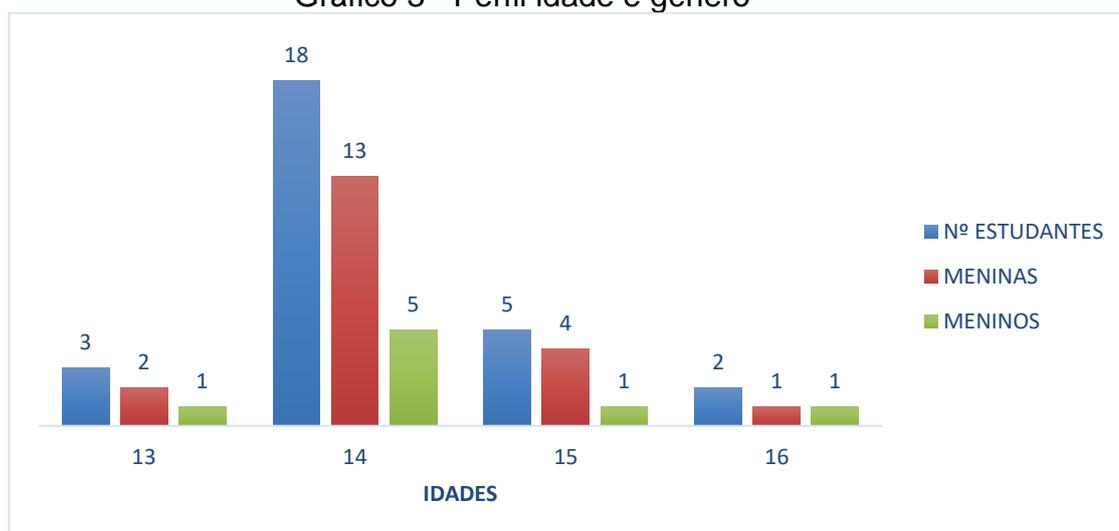


Fonte: Elaboração própria, 2020

Por meio do gráfico é possível observar que na explicação um o total de estudantes matriculados era de vinte um. Destes, dezenove participaram da coleta de dados, um estava ausente e outro não frequentava. No entanto, na segunda, o grupo tinha vinte e cinco, sendo que vinte e três realizaram a tarefa; o restante era ausente ou não frequentava. Na terceira, a situação era semelhante a anterior; no entanto, isto não significa que os participantes eram os mesmos, devido as transferências que ocorreram no período.

Em relação ao perfil etário e de gênero dos sujeitos que participaram da pesquisa, havia uma concentração de estudantes com quatorze anos de idade e a maioria era de meninas. No gráfico abaixo estão representados estes dados.

Gráfico 3 - Perfil idade e gênero



Fonte: Elaboração própria, 2020

Neste gráfico é possível verificar que o número de meninas era preponderante em todas as faixas etárias, estando concentradas nos quatorze anos.

Inicialmente o trabalho de análise se baseou nos dados dos primeiros dezenove estudantes, pois não era possível prever que ocorreriam tantas mudanças, e foi a partir destes primeiros textos que foram elaboradas as categorias. No entanto, considerando que as mudanças que ocorreram durante a pesquisa, poderiam incorrer em distorções para identificar se houve ou não progressão da aprendizagem, foi necessário fazer uma depuração nos dados. Assim, à tabela um foi aplicado um filtro que demonstrasse quantos estudantes participaram das três etapas de recolhimento de dados. Na tabela abaixo estão relacionados os estudantes que realizaram as três atividades. Nela também foram inseridas as informações referentes ao número de meninas (M1), de meninos (M2), e de suas idades, com o objetivo de identificar se houve alterações com relação a este perfil.

Tabela 4 - Participação em todas as recolhas de dados

Estudantes	Gênero	Idade	Explicação (1)	Explicação (2)	Explicação (3)
A1	M1	14	sim	sim	sim
A2	M1	16	sim	sim	sim
B1	M2	14	sim	sim	sim
B2	M2	13	sim	sim	sim
C1	M1	14	sim	sim	sim
E1	M1	14	sim	sim	sim

Elaboração própria, 2020

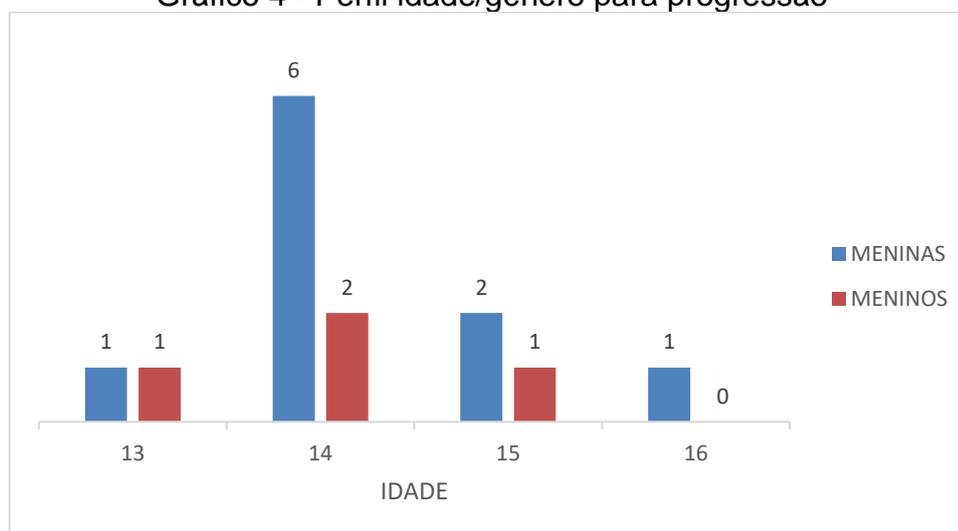
Tabela 5 - Participação em todas as recolhas de dados

Estudantes	Gênero	Idade	Explicação (1)	Explicação (2)	Explicação (3)
G2	M2	15	sim	sim	sim
M1	M1	14	sim	sim	sim
N1	M1	15	sim	sim	sim
P1	M2	14	sim	sim	sim
T1	M1	13	sim	sim	sim
V1	M2	14	sim	sim	sim
V2	M1	15	sim	sim	sim
V3	M1	14	sim	sim	Sim
Total			14	14	14

Elaboração própria, 2020

A aplicação do filtro revelou que somente quatorze estudantes participaram de todas as etapas do processo. Portanto, as análises para determinar se houve ou não progressão na aprendizagem foi realizada com base nas produções destes quatorze estudantes. O gráfico abaixo demonstra como ficou o perfil dos estudantes relacionando idade e gênero.

Gráfico 4 - Perfil idade/gênero para progressão



Fonte: Elaboração própria, 2020

Através do gráfico foi possível identificar que não houve alteração no perfil, permanecendo a faixa etária dos treze aos dezesseis anos. Também não houve

alteração em relação ao gênero, permanecendo a maioria de meninas. Assim, pode-se identificar que as alterações no grupo foram somente quantitativas.

4.2 PROCESSO DE LEITURA E ANÁLISE DO CONJUNTO DAS FONTES

Durante o trabalho de leitura e análise do material emergiam dos textos elementos diversos muito particulares do pensamento histórico dos estudantes, o que impunha enormes dificuldades para a interpretação das mensagens. As pesquisas que tomei como referência, em razão da opção teórica, haviam sido realizadas em tempos e contextos históricos e sociais bastante distintos do desta investigação. Assim, o subsídio metodológico da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005) foi essencial para interpretar o arcabouço documental, por se tratar de fontes escritas.

A Análise do Conteúdo é um campo de sistematização de mensagens e enunciados, que tem por objetivo a interpretação da linguagem, no seu aspecto individual, ou seja: seu foco é a palavra, oriunda de emissores identificáveis. Nisto, se difere do campo da linguística, que trabalha com a língua como conjunto de sistemas coletivos.

Esta metodologia considera relevante para a interpretação e análise do seu objeto o contexto social de produção das mensagens, as condições históricas e suas mudanças, bem como, as crenças, os conceitos e representações sociais elaboradas pelos sujeitos e transmitidas através das mensagens, discursos e enunciados. Além disso, tem sido utilizada frequentemente para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, pois busca descobrir o que está por trás das palavras: os sentidos, os significados, as representações que os sujeitos têm de si, do mundo e do controle dos processos discursivos textuais no momento em que fala ou escreve (FRANCO, 2005). Para esta pesquisadora, estes elementos estão carregados de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis; desse modo, para conhecê-los necessitam ser decodificados de forma objetiva e controlada, pois toda a mensagem apresenta-os de forma implícita ou explícita.

O processo de interpretação ou decodificação das mensagens das fontes, exigia a difícil tarefa de adentrar nos “meandros da construção do pensamento histórico” dos estudantes (CAIMI, 2019, p. 10). A leitura instintiva permitia em alguma medida, visualizar um contexto geral, mas identificar os detalhes exigiu procedimentos

específicos, que permitissem observar aspectos relacionados aos conceitos, os conhecimentos tácitos ou aqueles incorporados a partir dos debates das aulas. Era, também, necessário identificar aqueles que poderiam advir da interpretação dos documentos com que trabalharam nas atividades e, se possível as habilidades cognitivas.

Franco (2005) argumenta que o produtor de uma mensagem seleciona o que lhe é importante tomando por base seu próprio quadro de referência codificando a mensagem. Assim, a partir das pesquisas que são referência para este estudo, elaborei uma ficha que contribuísse para identificar evidências destes elementos e servisse de guia para a leitura interpretativa dos textos dos estudantes. Este, segundo a autora, é o primeiro passo da análise, a saber, a descrição, que nada mais é que a enumeração das características do texto. A sistematização, nesta investigação, considera os elementos relacionados ao interesse da pesquisa e aos “códigos” do pensamento histórico.

Tabela 2 - Ficha de análise dos textos

ELEMENTOS HISTÓRICOS	ELEMENTOS ENCONTRADOS NO TEXTO		
DAS FONTES	Fonte 1		
	Fonte 2		
	Cruzamento de fontes		
CONCEITOS	Substantivos		
	2ª Ordem		
CONHECIMENTOS	Ideias tácitas		
	Cultura histórica		
	Conhecimento Escolar		
NOÇÕES TEMPORAIS	Mudança		
	Permanência		
CONTEXTO	Semelhanças		
	Diferenças		
NOÇÕES CAUSAIS	Intencionalidade dos sujeitos (pessoas ou instituições)	Ações (o quê)	
		Motivos (Por quê?)	
		Objetivos (Finalidade)	
		Ideológicas ²⁶	

Fonte: Elaboração própria, 2019

²⁶ Refere-se a ideias constituídas nos grupos, como por exemplo, uma influência religiosa ou um alinhamento político-partidário.

Tabela 2 - Ficha de análise dos textos

ELEMENTOS HISTÓRICOS	ELEMENTOS ENCONTRADOS NO TEXTO		
NOÇÕES CAUSAIS	Estruturais	Econômicas	
		Técnico-científicas	
		Políticas	
		Sociais	
	Consequências (Resultados)		
NOÇÕES ESPACIAIS	Local		
	Simultaneidade		
HABILIDADES DE RACIOCÍNIO	Inferência		
	Contextualização		
	Explica		
	Descreve		
	Relaciona		
	Compara		
	Identifica		

Fonte: Elaboração própria, 2019

Esta ficha teve por objetivo realizar um resumo analítico de cada texto, buscando salientar as pistas e evidências do pensamento histórico dos estudantes individualmente. Além disso, possibilitou comparar com os demais textos do grupo e com as pesquisas que foram tomadas como referência para esta investigação. Destaco, ainda, que o trabalho com a ficha antecedeu a elaboração das categorias de análises. Com o objetivo de demonstrar a função da ficha, apresento o trabalho realizado com a explicação da estudante A2. Em seu texto, pode-se ler o que segue:

Em 15 de novembro de 1889 depois de quase 70 anos de monarquia o Brasil se tornou uma república qualquer. O Brasil deixou a monarquia virar uma república a forma de governo deixou de ser monar [monárquico] e passou a ser repuleano [republicano], a proclamação ocorreu na praça cavalheiros e damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas a rua do ouvidor não se banhou de sangue [sic].

A2. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

O Objetivo da tabela é colocar em destaque os elementos que podem ter relação com as fontes, com os conceitos, noções, conhecimentos e, se possível o tipo de raciocínio relacionadas ao pensamento histórico.

Quadro 15 - Análise de texto individual

ELEMENTOS HISTÓRICOS	ELEMENTOS ENCONTRADOS NO TEXTO	
DAS FONTES	Fonte 1	“15 de Novembro” + 1889 + cavalheiros e damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas + a rua do ouvidor não se banhou de sangue
	Fonte 2	Proclamação + “na praça”
CRUZAMENTO DAS FONTES	a proclamação ocorreu na praça + cavalheiros e damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas + a rua do ouvidor não se banhou de sangue	
CONCEITOS	Monarquia - República	
NOÇÕES ESPACIAIS	“O Brasil” – “na praça”	
NOÇÕES TEMPORAIS	Mudança	“depois de quase 70 anos”; “deixou de ser”; “passou a ser”
CONHECIMENTOS	Cultura histórica	República qualquer
RACIOCÍNIO DEDUTIVO	“a proclamação ocorreu na praça”	

Fonte: Elaboração própria, 2019

Colocados os elementos do texto em evidência, o passo seguinte da análise é realizar as inferências, o que significa tentar descobrir o que está além do conteúdo manifesto, de maneira explícita e controlada. Este processo, de acordo com Franco (2005) é intermediário à fase de interpretação. A descrição pode revelar elementos de vários aspectos, mas a análise recaíra sobre aqueles que interessam a investigação.

Ao trabalhar com as fontes a estudante utiliza dados e informações dos dois documentos. Do texto (fonte2) pode-se observar o fragmento “*cavalheiros e damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas a rua do ouvidor não se banhou de sangue*”. E, ainda extraí a data “1889”. Da fonte 1, ela retira informações sobre o documento, isto é, extraí do nome da tela a palavra “Proclamação”. Outro aspecto importante é o tipo de leitura do documento (fonte 1). Ela deduz, pela representação de Benedito Calixto, que a proclamação ocorreu “*na praça*”. Estas formas de uso dos documentos aproxima-se do que foi referido por Ashby (2006) quando argumentou que os estudantes tendiam a considerar determinados detalhes, como data, nomes, números, a fim de validar determinados fatos.

Os elementos destacados anteriormente indicam o uso das fontes. Mas, ainda, é necessário perguntar: como os documentos foram utilizados? O que neste texto é cópia (excerto extraído literalmente do texto)? O que é informação? O que é evidência?

Em relação a questão copiar/colar, os fragmentos copiados do texto (fonte1) são “15 de Novembro” + “cavalheiros e damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas + a rua do ouvidor não se banhou de sangue”. No que diz respeito a informação foram considerados os elementos do segundo documento (fonte2) “Proclamação” + “1889”. Então tem-se três elementos copiados, duas informações e nenhuma evidência, porque “na praça” não é uma evidência que se relaciona a ausência do povo. É, sim, uma dedução, que infiro como uma tentativa através da qual ela procura situar o evento no espaço. Uma resposta, à pergunta que provavelmente fez a si mesma, onde aconteceu? Esta questão ficou mais evidente quando foram discutidos em aula uso dos documentos, sendo que uma das dúvidas que levantaram era se o lugar em que estava acontecendo a “comemoração” era o mesmo da “rua do ouvidor” e, se tinha durado três dias. Concluí que ficaram em dúvida sobre onde ocorreu o evento, por isso misturaram as informações e também interpretaram a representação de Benedito Calixto como uma comemoração pela chegada da República.

Outro aspecto importante considerado foi o fato de aparecer elementos em que há cruzamentos dos documentos, no entanto, ela o faz juntando os excertos do texto (fonte2) com informações da fonte1. Isso que me levou a inferir que a frase ficou sem nexos, ou sem muito sentido, o que se aproxima das investigações realizadas por Barca e Gago (2001), Simão (2004) e Carvalho (2015) em que as informações são extraídas dos documentos, às vezes, sem nexos.

No que diz respeito aos conceitos, percebe-se que ela utiliza dois dos conceitos, a saber, “*monarquia*” e “*república*”. Inferi que os usou para expressar uma noção de mudança, ou seja, era um tipo de sistema e se transformou em outro. Porém, a frase “*O Brasil deixou a monarquia virar uma república qualquer*” denota uma noção de bom e mau. Interpretei como evidência da representação que a estudante tem da República no Brasil, ou talvez, da política, essa ideia pode ter sido construída a partir da cultura histórica. Esta frase pode também indicar que A2 não compreende o funcionamento desses dois sistemas ou o significado dessa mudança.

Por último, o fragmento “a rua do ouvidor não se banhou de sangue” é indicativo de uma compreensão literal do texto da crônica de José Thomé e da adesão a intenção de Benedito Calixto ao fazer uma “representação de um desfile militar tranquilo, que seria uma espécie de certidão de nascimento do novo regime” (NAPOLITANO, 2018, p. 14). É possível que não compreenda que os documentos contêm vestígios de outros tempos, das intencionalidades das pessoas que os manipularam, trazem traços de uma cultura e de uma determinada sociedade.

Portanto, ao usar as fontes, descreve o acontecimento histórico situado no tempo e no espaço, copiando excertos, em certa medida sem nexos, prevalecendo argumentos baseadas em conhecimentos oriundos da cultura histórica e da adesão ao discurso dos documentos. Desse modo, tanto a interpretação, bem como a explicação indicam níveis restritos de compreensão histórica.

Neste sentido a ficha contribuiu para refletir sobre questões de avaliação da aprendizagem, porque propiciou olhar para as explicações que os estudantes produziram buscando as evidências do pensamento. As primeiras leituras dos textos, aqueles da primeira fase de investigação, indicavam que boa parte dos estudantes usaram uma das fontes para extrair partes do texto, ou seja, copiar e colar. Esta atitude, inicialmente, me levou a pensar que era simplesmente um ato mecânico; no entanto ao colocar em destaque o que foi copiado, outras questões começaram a surgir, como por exemplo: por que esse excerto e não outro? Neste caso, pode-se imaginar que houve algum tipo de raciocínio quando o estudante escolheu um e não outro fragmento do texto. Mesmo que o estudante tenha copiado todo o texto, como houve caso, isto foi indicativo de que houve tentativas de procurar uma resposta “certa”, que não foi encontrada.

Estas atitudes podem ser, também, os rastros do pensamento histórico, o ato de copiar pode indicar que o sujeito procura uma resposta certa ou errada, sugerindo que pense que há uma única forma de explicar o passado; e que as fontes históricas dão acesso direto a ele. Estas questões são pertinentes e precisam ser pensadas quando avaliamos a aprendizagem. Evidentemente, que elas devem ser trabalhadas com o objetivo de que sejam superadas, mas já não nos autorizam a dizer que não há formas de raciocínio neste tipo de resposta. Estes detalhes tornam-se pertinentes para a avaliação e o redimensionamento das atividades.

No cotidiano escolar este é um processo que demanda tempo, dedicação e estudo por parte dos profissionais da história; por isso, espero que a ficha possa

auxiliar agilizando, em alguma medida, o trabalho de avaliação que objetive evidenciar aspectos do pensamento histórico e das dificuldades com as quais os estudantes se deparam para aprender durante seu percurso escolar. Por outro lado, a análise dos textos contribuiu para a organização das categorias que tem por objetivo determinar se houve progressão da aprendizagem.

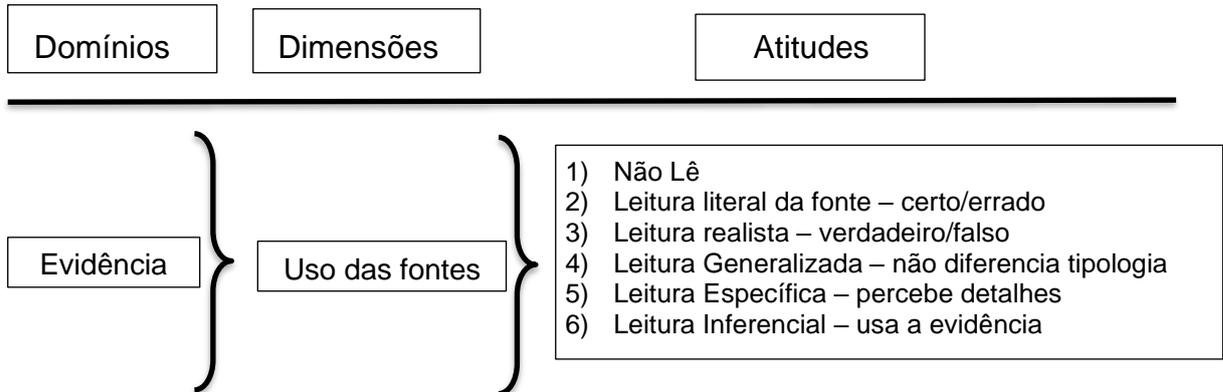
4.3 ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS

Em se tratando de uma investigação na linha da cognição histórica que preceitua a compreensão de princípios epistemológicos relacionadas a disciplina de referência, ou seja, conhecimentos e conceitos substantivos e de segunda ordem, os procedimentos de análises para gerar as categorias ancoram-se na metodologia da Grounded Theory (RODRIGUES et al., 2004). Que preceitua que estas sejam formadas a partir de um processo analítico de comparação e descoberta de semelhanças e diferenças entre conceitos, considerados unidades básicas da análise e indicadores potenciais de fenômenos. Isto significa dizer que para identificar uma atividade ou acontecimento necessitam ser agrupados para formar uma categoria.

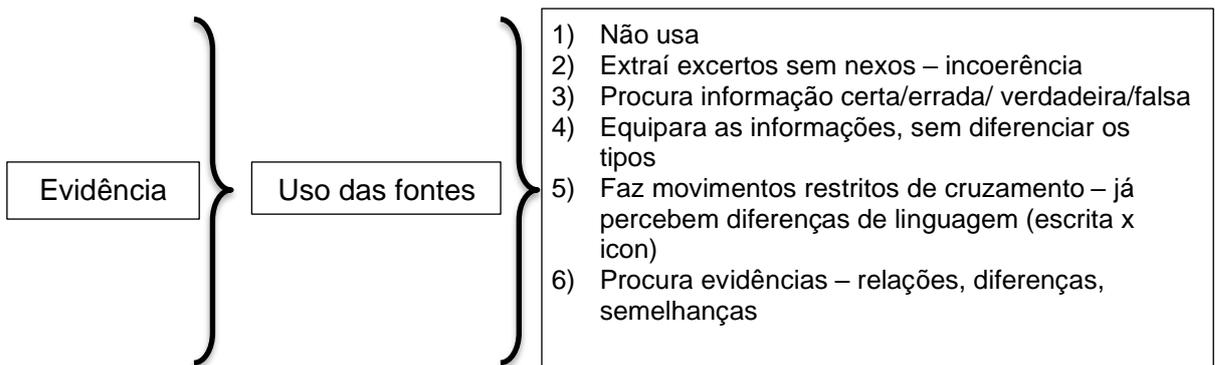
A elaboração das categorias parte da leitura prévia dos documentos tomando como base as questões de investigação “como usam as fontes históricas?” “ou não usam” e “que nível de explicações emerge da interpretação das fontes?” Em consequência, realizou-se um desdobramento das questões de investigações norteado pelos objetivos da pesquisa. Assim, considerando os objetivos específicos desta investigação que se voltou a descobrir se os estudantes interpretavam as fontes com o fim de descobrir evidências e, se as utilizavam em suas explicações, passei a buscar as ações dos estudantes em relação ao objeto.

A primeira questão de investigação “como usam as fontes?” está relacionada ao primeiro objetivo específico que buscava descobrir se, e como, os estudantes interpretavam as fontes com fim de descobrir evidências. A habilidade de interpretar pressupõe ação em relação ao objeto a ser conhecido; neste caso, a leitura dos textos direcionou o olhar a identificar as atitudes dos estudantes em relação aos documentos. Assim, as questões que nortearam as leituras, perguntavam:

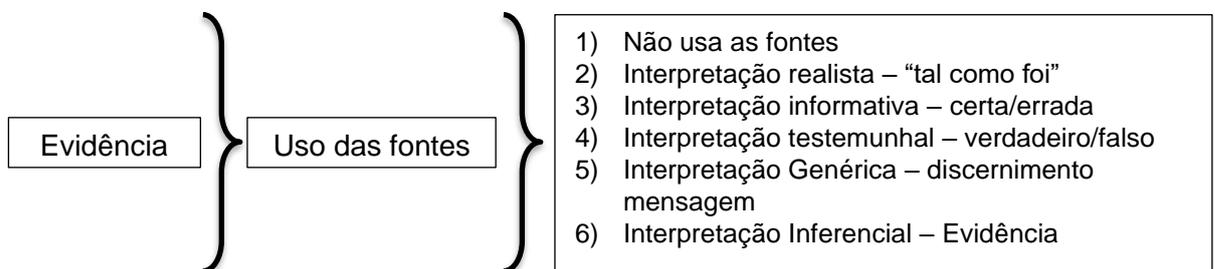
1) Que tipo de leitura realizam?



2) Que estratégias utilizam para raciocinar sobre os documentos?



3) Como interpretam a evidência?



O passo seguinte na elaboração da categoria foi fazer o agrupamento das atitudes por detrás do domínio interpretativo do conceito de evidência, sob a dimensão uso de fontes. Assim, para responder à questão “como usam as fontes”, tem-se os níveis de interpretação da evidência descritos no quadro abaixo.

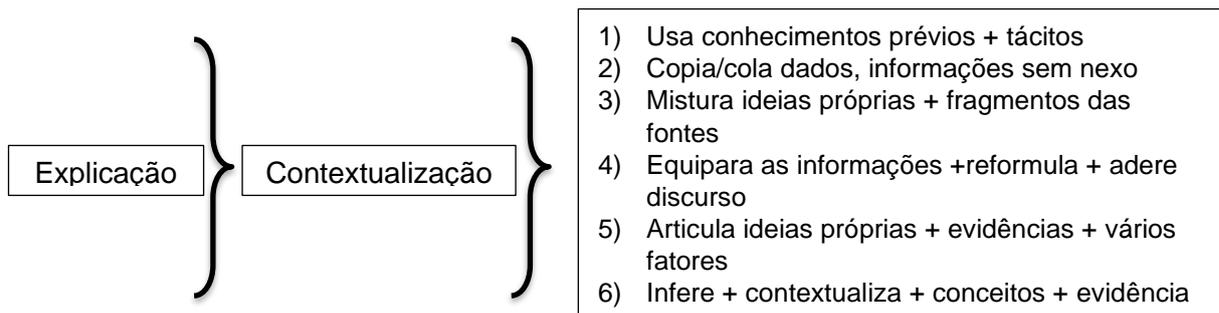
Quadro 16 - Interpretação das fontes

Dimensão	Domínio	Categoria uso das fontes
Uso de fontes	Evidência	1. Não usa a fonte: Ignora completamente os documentos
		2. Intepretação Realista: A fonte serve como prova – “tal como foi”. Interpretação literal da fonte – relação direta entre o evento e o discurso ou a representação. Extrai frases e excertos das fontes, às vezes sem nexos, resposta certa/errada. Fonte serve como prova
		3. Interpretação Informacional: Fonte fornece informação certa ou errada/verdadeira/falsa. Leitura realista da fonte. Lê a fonte buscando uma informação e dados
		4. Interpretação Global: A fonte do testemunho do passado. O conteúdo da fonte verdadeiro/falso. Leitura mais abrangente das fontes. Visualiza o todo. Equiparam as informações das fontes, não consideram as diferenças entre elas.
		5. Interpretação Específica: Diferencia tipos de fonte. Leitura um pouco mais detalhada. Faz movimentos de cruzamentos das fontes, tentando cruzar os dados pelas linguagens iconográfica e escrita, começam a considerar mais de uma das fontes.
		6. Interpretação Inferencial: Leitura interpretativa demonstra captar a mensagem essencial das fontes (evidência). Interroga a fonte, dúvida. Às vezes, levanta hipóteses e faz inferências.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Para a segunda questão da investigação, seguiu-se o mesmo procedimento, cruzando problema e objetivo. Que nível de explicação emerge da interpretação da fonte com o objetivo de entender se usam e, como usam a evidência em suas explicações. Para observar as atitudes formulei a questão:

1) Que critérios utilizam para construir suas explicações históricas?



A elaboração da segunda categoria seguiu o procedimento efetuado na primeira categorização.

Quadro 17 - Categorias: explicação histórica

Dimensão	Domínio	Categorias: explicação histórica
Explicação	Contextualização	1. Explicação pessoal: não usa a fonte. Explica com base nos seus próprios conhecimentos (ideias prévias e das aulas).
		2. Explicação Básica: cola dados e informações fragmentados de uma das fontes, às vezes, sem nexos, apresentam noções de distorção e exagero.
		3. Explicação simples: mistura ideias prévias e fragmentos das fontes. Sobrepondo conhecimentos as primeiras. Adere ao discurso das fontes.
		4. Explicação global: reformula o relato aderindo discurso ou mensagens da fonte, equiparando informações das fontes, sem cruzar e contextualizar, baseada em um fator causal, começam a perceber mudanças e permanências.
		5. Explicação Específica: Começam a aparecer operações cognitivas mais sofisticadas, articulando conhecimentos prévios com aqueles extraídos das fontes; apontam vários fatores, mas ainda há sobreposição dos conhecimentos próprios.
		6. Explicação de contexto: Utiliza a evidência (contextualiza e integra) faz uma interpretação própria do tema, partindo de inferências resultantes de análises das fontes, utiliza os conceitos, integra os conhecimentos das fontes (evidência), os conceitos e os conhecimentos prévios.

Fonte: Elaboração própria, 2020

No entanto, como o objetivo é traçar um perfil dos sujeitos identificando o uso da evidência nas explicações, estes dois quadros de categorias foram agrupados, para fins de enquadramento, em função de que a evidência é um meio através do qual é construída uma explicação e a interpretação está subjacente aos sentidos produzidos na escrita. Destarte, tem-se o quadro de categorias, que irá representar o perfil dos estudantes.

Quadro 18 - Categorias gerais

1.	Explicação pessoal: não usa a fonte. Explica com base nos seus próprios conhecimentos (ideias prévias e das aulas). Não usa a fonte: Ignora completamente os documentos.
2.	Explicação Básica: cola dados e informações fragmentados de uma das fontes, às vezes, sem nexos, apresentam noções de distorção e exagero. Interpretação Realista: Faz uma leitura literal da fonte – relação direta entre o evento e o discurso ou a representação. Extrai frases e excertos das fontes, às vezes sem nexos. Fonte serve como prova.
3.	Explicação simples: mistura ideias prévias e fragmentos das fontes. Sobrepondo elementos das ideias prévias. Adere ao discurso das fontes. Interpretação Informacional: Fonte fornece informação verdadeira ou falsa, faz uma leitura realista da fonte.
4.	Explicação global: reformula o relato aderindo discurso ou mensagens da fonte, equiparando informações das fontes, sem cruzar e contextualizar, baseada em um fator causal, começam a perceber mudanças e permanências. Interpretação Global: A fonte do testemunho do passado. O conteúdo da fonte verdadeiro/falso. Leitura mais abrangente das fontes. Visualiza o todo. Equiparam as informações das fontes, não consideram as diferenças entre elas.
5.	Explicação Específica: Começam a aparecer operações cognitivas mais sofisticadas, articulando conhecimentos prévios com aqueles extraídos das fontes, começam aparecer vários fatores, mas ainda há sobreposição dos conhecimentos próprios. Interpretação Específica: Diferencia tipos de fonte. Leitura um pouco mais detalhada. Faz movimentos de cruzamentos das fontes, tentando cruzar os dados pelas linguagens iconográfica e escrita, começam a considerar mais de uma das fontes.
6.	Explicação de contexto: Utiliza a evidência (contextualiza e integra) faz uma interpretação própria do tema, partindo de inferências resultantes de análises das fontes, utiliza os conceitos, integra os conhecimentos das fontes (evidência), os conceitos e os conhecimentos prévios. Interpretação Inferencial: Leitura interpretativa: demonstram captar a mensagem essencial das fontes (evidência). Interroga a fonte, dúvida. Às vezes, levanta hipóteses e faz inferências.

Fonte: Elaboração própria, 2020

É pertinente ressaltar que, embora, tenha buscado elaborar as categorizações com base nos procedimentos da GT elas tomam como referências as pesquisas que analisam a aprendizagem por meio do uso de fontes históricas. Pois, de acordo com Rodrigues et al. (2004, p. 6) “o investigador deve ter uma perspectiva acerca das coisas, de forma a observar os dados relevantes e conseguir extrair deles categorias”.

A elaboração de um quadro de categorias não significa que seja algo imóvel e estanque. Estes quadros podem e devem ser flexibilizados, porque durante as etapas do processo é possível que surjam elementos que podem contribuir para operar mudanças. Estas categorizações nada mais são do que a forma de classificar,

objetivar e organizar a mensagem dos textos que os estudantes produziram, lançando mão nesta pesquisa da metodologia da análise do conteúdo (FRANCO, 2005). Assim, a análise dos textos e organização das categorias contribuíram para sistematizar a aprendizagem levando em consideração as especificidades e diferenças dos sujeitos que participaram da pesquisa. O objetivo deste tipo de trabalho é avaliar constantemente os percursos de aprendizagem e observar atentamente o desenvolvimento das estratégias que os estudantes utilizam para resolver os problemas.

4.4 ANÁLISE DA EXPLICAÇÃO (1) – IDEIAS PRÉVIAS

De acordo com o que já foi explicitado na ordenação dos dados qualitativos, o enquadramento da explicação um foram utilizados nos textos dos dezenove estudantes. Na tabela abaixo pode-se observar o enquadramento individual.

Tabela 6 - Enquadramento individual da Explicação (1)²⁷

Estudantes	Idade	Categorias
A1	14	2
A2	16	2
B1	14	2
B2	13	4
B3	14	3
C1	14	3
D1	15	2
E1	14	2
G1	14	3
G2	15	2
I1	13	2
I2	14	2
M1	14	2
N1	14	2
P1	14	2
T1	13	2
V1	14	2
V2	15	3

²⁷ Os textos constam nos anexos

V3	14	2
----	----	---

Fonte: Elaboração própria, 2020

O trabalho de categorização revelou inicialmente uma concentração das explicações na categoria explicação básica. O que pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 19 - Número de estudantes por categoria

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ESTUDANTES
1	Explicação pessoal	1
2	Explicação Básica	13
3	Explicação simples	4
4	Explicação global	1
5	Explicação Específica	0
6	Explicação de contexto	0
	Total	19

Fonte: Elaboração própria, 2020

A partir do enquadramento das produções dos estudantes foi possível traçar um perfil muito provisório dos níveis de interpretação e explicação histórica, revelando assim aspectos bem significativos do domínio do uso das fontes e da capacidade de explicar o passado. Estes dados corroboram o que os estudantes já haviam relatado em sala de aula, isto é, que não tinham lembrança de realizarem trabalhos com fontes históricas. Alguns aspectos da interpretação que fizeram dos documentos chamaram bastante a atenção.

4.4.1 Perfil 1 – Explicação Pessoal

Na primeira categoria somente o estudante D1 foi enquadrado, na explicação que produziu; não foi possível identificar evidências de que tenha usado uma das fontes, baseando, assim, sua explicação nos conhecimentos próprios.

Eu entendo que as pessoas dessa época conseguiram fazer uma revolução justa, e madura e veja sem conflitos batalhas sem intervenção e todas as pessoas ficaram felizes porque não ocorreu guerra.

D1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

Nesta explicação evidencia-se como mais preponderantes o uso de dois conceitos *Revolução* e *Guerra*, porém estão aplicados de forma distorcida, o que pode indicar uma compreensão fragmentada dos conceitos. A expressão “*todas as pessoas ficaram felizes*” podem ser indícios de conhecimentos oriundos da cultura histórica.

4.4.2 Perfil 2 – Explicação básica

Esta categoria concentra a maior parte dos estudantes e indica que utilizam as fontes para copiar e colar dados e informações; o objetivo neste tipo de estratégia foi encontrar uma resposta certa, como eles mesmos argumentaram na aula posterior à recolha de dados. Isso permitiu inferir que fizeram uma leitura literal dos documentos, pois entendem as fontes históricas como dando acesso direto ao passado, considerando-a como prova. Pode-se observar esta questão no texto do estudante G1.

O que entendi na minha opinião é que foram três dias para a transição da monarquia para a República, é que foi simplesmente uma prova de que conseguimos fazer mudanças das lutas, revolução sem pessoas, sem derramamento de sangue, onde tinha tudo para dar errado e deu certo, em que o consenso foi geral.

G1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

No texto de G1 pode-se destacar o excerto “*é que foram três dias para a transição [...]*” que pode ser entendido como evidência do uso da fonte 2. Os conceitos monarquia e república são utilizados para evidenciar a noção de mudança. Já revolução é entendido como um movimento que se pode fazer sem pessoas e lutas, denotando compreensão fragmentada. A leitura dos documentos é literal aderindo ao discurso do consenso em relação ao acontecimento e compreendidos como prova.

Nas explicações de M1 e E1 destaca-se a cópia literal de um excerto da fonte dois.

Tão preparado estava a nosso país para a república, tão geral foi o consenso do povo a essa reforma. No dia em que a tremenda revolução quando um trono semi-secular caiu, quando a monarquia foi deposta quando o exército e a armada pegar em armas para depôs um governo, quando o mundo nos julgava a braços com as lutas fratricidas

a maior calma reinava na cidade os cavalheiros e as damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas. No dia extraordinário em que a monarquia foi deposta em que a república sorriu aos patriotas não houve sangue não se cobriu de barricadas e não envolveu na fumaça das batalhas.

M1. Estudantes da EEB Olegário Bernardes, 2019

Nos dias 15, 16 e 17 na rua do ouvidor, a transição da monarquia para a república passou como de costume, famílias, grupos de crianças, senhora passavam normalmente na ruas.

O país estava preparado para a república. Pois em jornais foram registrados os bailes, os teatros e a tranquilidade da rua nesses dias. No dia em que a monarquia foi desposta não houve guerra, a rua do ouvidor não se banhou de sangue de uma batalha.

E1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

A atitude de M1 e E1 pode ser indício de que em situação de avaliação pensem que precisam dar uma resposta certa para resolver o problema. O que pode ser evidência de que pensem que a História tem uma única explicação para os acontecimentos históricos. Ao selecionar determinados excertos expõe a noção de que entendem que houve uma mudança importante no país, porém não conseguiram apontar os significados do que ocorreu ou as diferenças entre os sistemas ou, ainda, estabelecer relações com outros contextos.

4.4.3 Perfil 3 – Explicação simples

Neste tipo de perfil destaca-se a compreensão dos documentos como fontes de informação do tipo verdadeira/falsa, sendo que nestas explicações evidenciam-se as oriundos das vivências e experiências dos estudantes.

Na explicação de C1 salienta-se uma adesão ao discurso do documento como verdadeira.

Foi um evento em que a monarquia foi deposta. Não teve luta durante os dias 15, 16 e 17 as pessoas ficaram comemorando. Todos concordavam e estavam unidos. As

ruas estavam tranquilas e as pessoas que nelas passavam também. Não houve brigas e nem sangue.

C1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

Neste texto a fonte não é usada mais para extrair excertos literais com o fim de dar uma resposta certa, mas as evidências indicam que usa informações para reafirmar o discurso dos documentos, entendido como verdade; para isso junta informações das fontes, como por exemplo, da fonte um a informação usada é “*não teve luta durante os dias 15, 16, 17*” que juntada com a interpretação da fonte dois “*as pessoas ficaram comemorando*”. As diferenças dos documentos não são postos sob questionamentos, como quando foram produzidas, quem as produziu, com que intencionalidades.

No texto a seguir, do estudante V2, evidencia-se essa mesma linha da interpretação como verdade e emerge também uma noção de História. Lê-se no texto o que segue:

Eu espero que várias pessoas e outros países se baseiem nesse dia, nessa atitude, eu sei que é errado a luta as guerras, as batalhas, mas se for preciso a guerra, luta e batalha para tornar o seu país melhor acho que todos que querem o mesmo lute, lute por mais direitos uma sociedade mais justa, um salário digno aos trabalhadores, e mais igualdade, porque tem várias pessoas hoje que estão esbanjando dinheiro e outros que não tem nem o que comer, então vamos lutar pra isso tudo!

V2. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

Ao analisar o excerto do texto do estudante V2, pode-se inferir que pense que a história serve como exemplo; neste caso, a Proclamação da República é um “bom exemplo” de como se promovem mudanças sem lutas, sem violência.

4.4.4 Perfil 4 – Explicação Global

Nesta categoria enquadrou-se o texto do estudante B2, pois apesar de sinalizar que a Proclamação tenha sido um consenso, aderindo ao discurso da fonte um, faz uma explicação mais descritiva e generalizada.

A proclamação da república ocorreu no dia 15 de novembro de 1889, onde a monarquia (onde) que era exercido por reis, passou a ser a república onde as pessoas tinham o direito de voto para poder escolher o seu governante.

Na proclamação não houve sangue, a transição ocorreu na paz. Nesse dia militares andavam a cavalo na rua [rasura] Ouvidor e as pessoas estavam em uma enorme animação durante os dias 15,16 e 17 de novembro.

As pessoas estavam unanimes, o país estava preparado para uma nova forma de governo. Essa forma de governo que foi adquirida é utilizada até hoje no Brasil embora tenham ocorridos algumas mudanças. O dia 15 de novembro é um feriado nacional onde comemoramos esse dia tão especial onde nosso país adquiriu a tão sonhada república.

B2. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

Em relação ao uso dos conceitos apresenta definição e diferencia um do outro; mesmo que de forma muito simples, para ele o poder na monarquia é transmitido por herança, e no sistema republicano tem origem na vontade popular. Além disso, faz um movimento temporal entre passado/presente, demonstrando mudança e permanência.

O enquadramento das explicações nas categorias, possibilitou identificar algumas dificuldades dos estudantes em compreender que os documentos contêm “rastros” do passado, que as fontes históricas carregam evidências que precisam ser identificadas, confrontadas, questionadas e interpretadas para que se possa construir uma explicação sobre aquilo que aconteceu. A leitura literal e realista que fazem das fontes, conduziu a entender a mudança de regime como um consenso; na lógica dos estudantes, não houve derramamento de sangue porque “todos estavam de acordo e ficaram felizes”. Essa ideia também pode ter origem na compreensão fragmentada do conceito de revolução, tido como possível sem lutas e derramamento de sangue ou pela dificuldade de estabelecer relações com outros contextos históricos. Ainda em relação a questão conceitual percebe-se dificuldades com os usos de república e monarquia que aplicaram para explicar o processo de mudança, ao invés de diferenciar os regimes. Da adesão ao discurso das fontes é possível inferir dificuldades em fazer questionamentos com relação aos discursos, aceitam o que é dito como verdadeiro, não questionam as intencionalidades e motivos dos agentes históricos e não apontam causas ou consequências.

Em outro sentido, não se pode deixar de destacar, a complexidade das fontes históricas – uma pintura história e uma crônica, exigem dos estudantes um olhar bastante treinado e o domínio dos gêneros textuais da língua portuguesa. Isto permite refletir sobre a necessidade de domínio da língua, e de linguagens diversificadas para desenvolver este tipo de compreensão.

4.5 ANÁLISE DA SEGUNDA EXPLICAÇÃO (2)

Deste ponto em diante a análise centra-se nos quatorze estudantes que participaram de todo o processo. O quadro a seguir apresenta a categorização da seguinte explicação (2).

Quadro 20 - Número de estudantes por categoria

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ESTUDANTES
1	Explicação pessoal	0
2	Explicação Básica	0
3	Explicação simples	8
4	Explicação global	4
5	Explicação Específica	2
6	Explicação de contexto	0
	Total	14

Fonte: Elaboração própria, 2020

O aspecto mais significativo foi a superação do problema de copiar e colar excertos dos documentos, o que pode significar que os estudantes já não buscaram encontrar na fonte uma resposta “certa” ou correta para resolver o problema. Dessa forma, pode-se inferir que superaram a noção de que as fontes dão acesso direto ao passado. No entanto, é predominante a compreensão do uso da fonte como informação, ao interpretar ainda aderem ao discurso – as fontes dizem a verdade.

Há uma predominância de explicações com base nas ideias prévias, mas já apontaram que o problema da venda de votos não era recente, do que pode ser inferido que as fontes permitiram estabelecer relações com o passado, identificando mudanças e permanências. Em alguns textos, porém, as explicações apresentam uma noção presentista. Esta fase ficou constituída por três perfis de interpretação e explicação histórica.

4.5.1 Perfil 3 - Explicação Simples

As compras de votos sempre existiu só que hoje não é algo tão frequente, as compras dos votos é ilegal e errado também a pessoa que aceita. Os eleitores são burros por não pensarem em um país melhor, as pessoas estão sem casa, sem comida, e alguns até sem água, metade dos brasileiros estão perdendo seus direitos por causa de eleitores e pessoas que não sabem do país e nem sobre cuidar.

N1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

No texto acima redigido pela estudante N1 o aspecto preponderante é o uso das ideias oriundas das vivências e experiências misturados com fragmentos de uma das fontes; usa informações de um dos documentos com o qual trabalhamos na atividade em sala de aula. Além, disso, faz uma leitura literal da fonte aderindo ao discurso. Embora no texto seja possível identificar a noção de permanência, há indícios de dificuldades em apontar motivos e intencionalidades ou mesmo causas e consequências.

Na explicação da estudante A2 a ênfase está na noção presentista.

Eu acho errado comprar voto, por que cada um tem que ter o seu direito de escolher para quem quer dar o seu voto. Eles são muito egoístas, por que só pensam neles e no dinheiro que vão ganhar, não pensam nas pessoas que estão dando seu voto para eles achando que eles irão fazer algo de bom para melhorar o país.

A2. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019.

A explicação de A2 está baseada na leitura da fonte nove, ou seja, a notícia do jornal eletrônico, porque a frase da manchete explicita a informação “*compra de votos*”, informação que também aparece no texto. Cabe ressaltar que há indícios que A2 mesmo não tendo expressado com um repertório claro, entende que o voto precisa ser atribuído com vistas ao bem comum e não ao benefício pessoal, o que significa que entende o conceito de democracia.

4.5.2 Perfil 4 – Explicação Global

Neste perfil a evidência mais comum entre os estudantes foi a equiparação dos documentos, permitindo a reformulação do discurso.

Essa trapassa a cada ano que se passa vai ficando mais repetido ao passar dos séculos. Tudo começou no período da Primeira República quando as pessoas começaram a votar dar a sua opinião tendo seus direitos. Mas como era muito fácil enganar e burlar o voto a maioria dos candidatos roubavam e compravam os votos e ao passar do tempo eles cometiam e cometem o mesmo ato. Eles atingem os eleitores sabendo que eles tem uma má qualidade de vida por isso era tão fácil vender os votos. Mas hoje em dia todas nós sabemos que nosso país esta entrando em crise e votar em um governo bom é melhor do que vender o voto.

G2. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

O estudante G2 apresenta uma leitura global e abrangente das fontes, faz movimentos de ida e volta, passado/presente, indicando mudanças e permanências. Usa as fontes das atividades de sala de aula e equipara com aquela da notícia do jornal. Em seu texto, já é possível observar causas técnicas e sociais para o problema, como por exemplo, o excerto em que diz “*Mas como era muito fácil enganar e burlar o voto*”. Este fragmento pode indicar que interpretou que o problema estava relacionado com a forma como o processo eleitoral era organizado, isto pode ser entendido como uma causa técnica. Já o fragmento a “*má qualidade de vida*” pode ser apontado como uma causa social para a questão da compra e venda de votos. Embora aponte mais de uma causa, a leitura que faz dos documentos é global e generalizada, equiparando as fontes.

4.5.3 Perfil 5 – Explicação específica

No texto do estudante V1 identifica-se uma leitura mais detalhada dos documentos.

A notícia relata a compra de votos algo frequente na história do Brasil. Entre os demais, destaca-se o caso da Primeira República com os coronéis 1889-1930, um

período em que isso era normal. Os políticos competiam entre si para comprar votos da população, que por sua vez aumentava seu preço, pedindo casas, móveis, etc.. Isso deixava a população sem consciência política e sem saber em que rumo político seu país está indo. Hoje em dia a população esta mais “esperta” politicamente e vota [com] consciência, mas ainda há casos desta corrupção, mais comum entre os mais pobres. A compra de votos é uma violação dos direitos políticos e é um tipo de corrupção, além de enriquecer ainda mais os corruptos no poder.

V1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

O estudante V1 demonstra uma leitura interpretativa dos documentos; os movimentos entre o passado e presente são articulados com as evidências das fontes, os sujeitos históricos aparecem com suas motivações. É possível identificar a emergência de opinião, ainda que baseada nas ideias prévias e com algum juízo de valor em relação aos pobres.

4.6 ANÁLISE DA TERCEIRA EXPLICAÇÃO (3)

O enquadramento nas categorias, nesta terceira fase, apontou mudanças em relação à fase anterior, como pode-se observar no quadro vinte e um.

Quadro 21 - Número de estudantes por categoria

	CATEGORIAS	NÚMERO DE ESTUDANTES
1	Explicação pessoal	0
2	Explicação Básica	2
3	Explicação simples	5
4	Explicação global	5
5	Explicação Específica	0
6	Explicação de contexto	2
	Total	14

Fonte: Elaboração própria, 2020

Nesta fase, ainda, é predominante a interpretação da fonte como informação, destacam-se as leituras realista e global dos documentos; os relatos são tomados como verdades, sem questionamentos. Os estudantes percebem as situações no geral, mas têm dificuldades em separar as especificidades de cada movimento social.

Explicam que há um processo de lutas, mas as diferenças não são apontadas ou percebidas.

São preponderantes os conhecimentos próprios, predominando aqueles oriundos de discussões em sala de aula. Alguns separam uma ou outra fonte para justificar a explicação. No entanto, dois estudantes apresentaram movimentos mais complexos; ao raciocinar com as fontes, já percebem as diferenças. Utilizam os documentos para dar sustentação ao argumento de que o povo lutava por melhores condições de vida. Entre estes últimos, pôde-se perceber evidências que indicam a emergência, em alguma medida, de um ponto de vista crítico. Por outro lado, também foi possível identificar que dois estudantes voltaram a copiar e colar excertos das fontes.

4.6.1 Perfil 2 – Explicação básica

No texto de V3 destaca-se a cópia de excertos de um dos documentos.

Guerra de canudos: eles tinham uma disciplina muito boa, lutavam pela vida, eles não vacilaram e nem se entregaram, mas sempre atiraram no círculo de jogo que era forma pelas armas disparadas nos batalhões. Guerra do contestado: pessoas posseiros, eram transformados em intrusos nas empresas da região, foi criado um clima de incerteza entre os pequenos proprietário e fazendeiros.

V3. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

Na explicação desta estudante foi possível identificar os excertos copiados das fontes quinze e dezesseis, o que pode ser evidência de buscar uma resposta certa. Percebe-se que a escolha dos documentos foi uma tentativa de descrever cada movimento, foi seguindo a ordem disposta no kit e quando se deparou com as imagens desistiu; provavelmente, pela dificuldade de ler este tipo de linguagem e desconhecer aquelas revoltas, pois a estudante apresentava um excessivo número de faltas e perdeu boa parte do trabalho desenvolvido nesta etapa.

4.6.2 Perfil 3 – Explicação simples

Na explicação a seguir o elemento que mais se destaca é o uso de informações de algumas das fontes.

Enquanto o projeto republicano era implantado, as pessoas se revoltavam e faziam greves por causa das medidas que estavam sendo tomadas naquela época. Guerra do contestado, Revolta da Vacina, Guerra de Canudos foram algumas delas. Pereira Passos (prefeito do ano de 1904) queria acabar com a epidemia de varíola e por isso começou a vacinar as pessoas sem autorização delas. As pessoas lutavam em cada revolta pelos seus direitos.

C1. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

No texto da estudante C1 estão destacados dados e informações que estavam identificando os documentos, como por exemplo: *Guerra do Contestado, Revolta da Vacina, Guerra de Canudos*. Percebe-se que não identifica causas, consequências, motivos ou razões para os movimentos terem ocorridos. Este excerto “*Pereira Passos (prefeito do ano de 1904) queria acabar com a epidemia de varíola e por isso começou a vacinar as pessoas sem autorização delas*” refere-se a conhecimentos relacionado ao trabalho de pesquisa que fez sobre a Revolta da Vacina. Assim, é uma explicação que usa dados e informações da fontes, mas fundamenta-se nos conhecimentos de sala de aula.

4.6.3 Perfil 4 – Explicação Global

Neste perfil, salienta-se a leitura generalizante que faz dos documentos.

A população brasileira se revoltou por serem excluídos do projeto republicano. Passaram a fazer protestos sem recuar, dali em diante começaram lutar pela suas vidas e pelos seus direitos. Sabendo que o governo tava tirando as terras da população, onde foram criados, a população se enlouqueceu e começou a lutar não só pela sua terra mas também pela sua dignidade.

G2. Estudante EEB Olegário Bernardes, 2019

Na explicação do estudante G2 a leitura é global, visualizando o todo; porém equipara as fontes e generaliza o problema da revolta do Contestado para todos os outros movimentos, este fator – a ação do governo – determina a causa para a ocorrência de todos outros movimentos, que pode ser inferido como uma causa política. Há dificuldades em explicar as diferenças entre eles, consequências e motivos

4.6.4 Perfil 6 – Explicação em contexto

O estudante B2 apresenta em sua explicação a integração de conhecimentos escolar e inferências das fontes.

Enquanto o projeto republicano era implantado, o povo estava nas ruas protestando em busca de melhores condições, como na Revolta da Chibata onde marinheiros protestavam contra os castigos severos ou em Canudos onde as pessoas estavam lutando pela vida, ou no Contestado onde as terras que os nativos viveram a vida inteira, foi retirada deles para a construção de uma ferrovia. Temos outros exemplos também no Movimento operário, o qual as pessoas seguiam jornadas de trabalho desumanas e na Revolta da Vacina, que as pessoas além de levar uma vacina que eles nem ao menos sabiam para que servia, foram retiradas de suas casas e jogadas para os morros. Que república era essa, que além de existir votos de cabresto ainda eram eleições indiretas? O povo naquela época tinha toda o direito de se revoltar, fazer greves, para enfim conquistar o que temos hoje, como o direito a liberdade, igualdade, escolaridade entre muitos outros.

B2. Estudante da EEB Olegário Bernardes, 2019

No texto do estudante B2 a inferência de que o povo protestava, vai sendo sustentada por evidências das fontes, cada movimento é referenciado e diferenciado, apontando as causas de cada um deles. Há questionamentos e a emergência de uma opinião a respeito dos processos de luta. Pode-se deduzir que é uma explicação controlada pelas inferências das fontes; e os conhecimentos de sala de aula. Além disso, faz relação entre o passado e o presente: os direitos que temos hoje são fruto das lutas daquela época.

4.7 ANÁLISE DA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta seção está descrito o enquadramento nas categorias com o objetivo de identificar se houve ou não progressão na aprendizagem. Como já especificado na elaboração dos dados quantitativos, foi a produção textual daqueles estudantes que participaram de todas as coletas de dados.

Na tabela abaixo está demonstrado o enquadramento individual nas categorias em cada coleta de dados. O objetivo da tabela foi classificar o desenvolvimento individual de cada estudante.

Tabela 7 - Enquadramento nas categorias por explicação

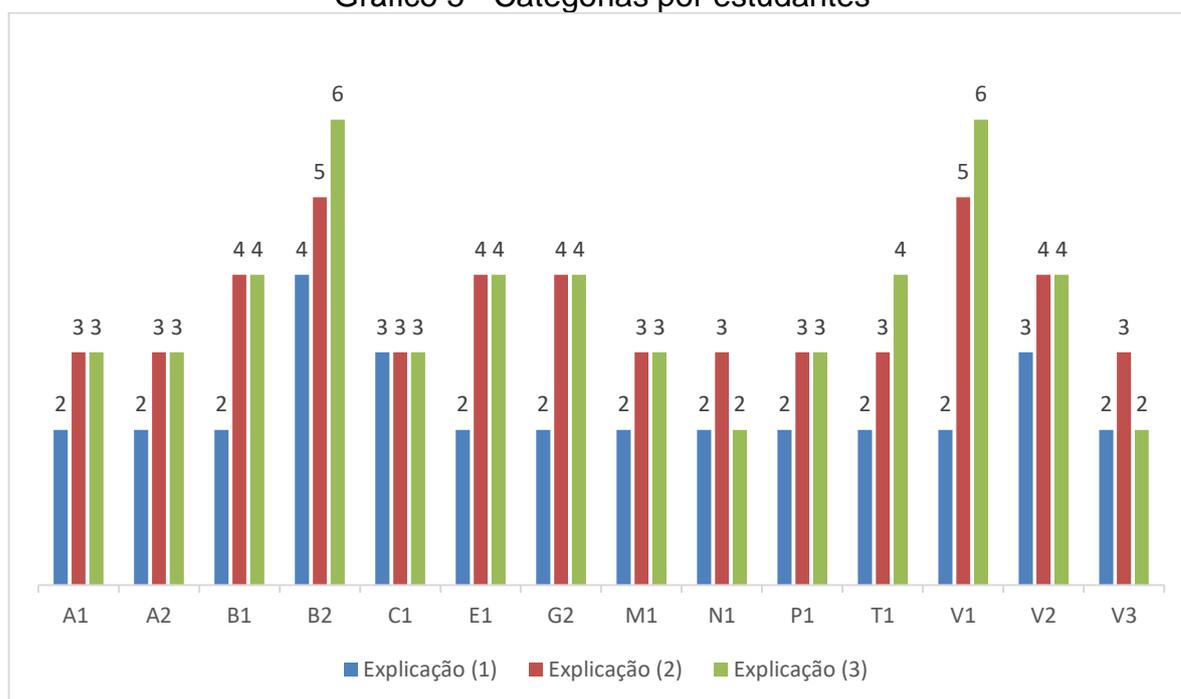
Estudantes	Explicação (1)	Explicação (2)	Explicação (3)
A1	2	3	3
A2	2	3	3
B1	2	4	4
B2	4	5	6
C1	3	3	3
E1	2	4	4
G2	2	4	4
M1	2	3	3
N1	2	3	2
P1	2	3	3
T1	2	3	4
V1	2	5	6
V2	3	4	4
V3	2	3	2
Total	14	14	14

Fonte: Elaboração própria, 2020

Nas colunas da tabela estão expressas as categorias pelas quais passou cada estudante como, por exemplo, a estudante M1. Quando foram analisados seus conhecimentos prévios, encaixava-se na categoria (2), ou seja, explicação básica; já na segunda e terceira fase coleta de dados foi classificada na categoria (3), a saber, explicação simples.

A partir da tabela foi possível elaborar um gráfico em que se pôde visualizar o percurso de cada estudante em todas as etapas.

Gráfico 5 - Categorias por estudantes



Fonte: Elaboração própria, 2020

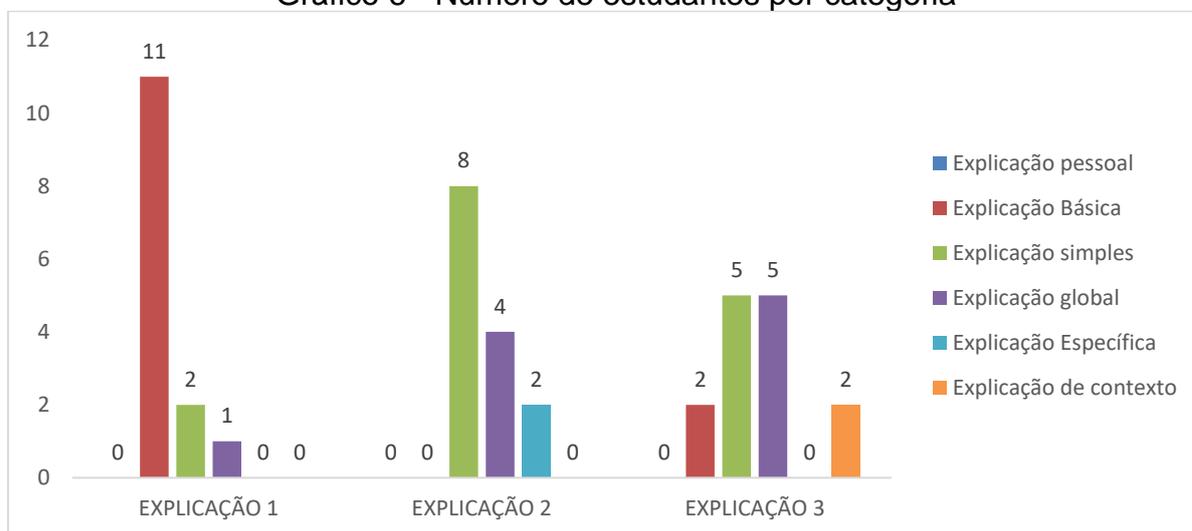
Através do gráfico pode-se observar que houve progressão na aprendizagem de todos os estudantes na relação da primeira com a segunda coleta de dados. Na comparação da terceira recolha com a segunda, percebem-se permanências, avanços e retrocessos. Estes estão identificados no topo de cada barra, onde está destacado o número das categorias na qual foi enquadrado cada estudante.

No que diz respeito aos avanços, é relevante salientar que os estudantes que mais avançaram não eram os mais velhos, estes tinham mais dificuldades; deduzo que isto pode estar relacionado à falta de domínio de conhecimentos que não foram desenvolvidos anteriormente, os quais poderiam dar sustentação aos novos. O que se aproxima do argumento dos pesquisadores em cognição, que se algum conhecimento ou conceito não foi aprendido, ou o foi de maneira fragmentada, pode ficar por muito tempo ou durar para toda a vida se não for identificado ou sofrer alguma ação pedagógica para reestruturar este conhecimento.

Quanto aos retrocessos, dois fatores são fundamentais para explicá-los. O primeiro, aliado às dificuldades que os dois estudantes já vinham apresentando junta-se a recorrência das faltas no último trimestre. De todo o modo, é possível considerar que atividades que fizeram uso de fontes históricas contribuíram para os avanços que ocorreram no pensamento histórico dos estudantes.

No sentido de observar o processo de aprendizagem em cada coleta de dados, no gráfico abaixo é possível visualizar como as mudanças ocorreram ao longo das etapas.

Gráfico 6 - Número de estudantes por categoria



Fonte: Elaboração própria, 2020

Analisando por categoria, na primeira coleta de dados pode-se constatar que as explicações concentravam-se no segundo perfil; isto significa que as explicações baseavam-se nos conhecimentos tácitos e no uso das fontes para copiar excertos. À medida que avançamos nas atividades esta característica foi sendo superada, pois os documentos passaram a ser utilizados como fonte de informação e não simplesmente para copiar uma resposta certa. Assim, ao final das atividades têm-se um quadro mais diversificado, o que pode ser atribuído a forma como cada sujeito aprende e se apropria dos conhecimentos ou mesmo como lida com os problemas e dificuldades com as quais se depara.

Embora tenham ocorrido várias permanências, na comparação da terceira fase com a segunda, de maneira geral houve avanços. As permanências podem ser fruto do número de fontes utilizadas na última coleta de dados ou por serem complexos demais para aqueles estudantes; mesmo tendo utilizado documentos com os quais haviam trabalhado nos grupos, nem todos os estudantes tiveram contato com os mesmos documentos. Outro fator que pode ser apontado é o próprio desenvolvimento das atividades que exigiu que eles pesquisassem em casa, sem acompanhamento da professora.

Estas questões podem ter aumentado as dificuldades para analisar os documentos. Inferred that, because of this, they made a global reading, having difficulties in perceiving the difference between them. In my perception, it is as if the students looked at that source grid, like someone who looks at a forest from above, noting everything in green. However, for them, it was difficult to perceive that in the forest there could be various shades of green and trees of different sizes. In other situations, it is as if they were standing at the entrance of a forest, only seeing what is closest, or rather, they separated one source from another, that one which could help them solve the problem through the path they considered most correct possible.

In relation to those who advanced to the most complex level, it was possible to observe, to some extent, that they were students who since the investigation of previous ideas had already demonstrated more complex skills. The work with the documents made them advance even more, as they managed to integrate the knowledge from the debates and those inferred from historical sources.

The framing in categories indicated the formation of very provisional profiles of progress in learning in what respects the domain of the use of historical sources, and the use of knowledge and skills to explain historical events. However, in some way they can be generalized, but they can serve to think about the contributions of investigative procedures in history classes. The analyses indicated that to some extent the students used the sources to explain the problems, overcoming the traditional rote learning. However, it is not possible to leave reflecting on the difficulties in using and applying the concepts, essential for the construction of more complex explanations. In what respects the use of evidence, the development of this skill needs a long-term pedagogical work.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investiguei o desenvolvimento da aprendizagem por meio do uso de fontes históricas. Esta proposta partiu das necessidades e inquietações que emergem do trabalho docente, que eram e, ainda, são muitas. Não tenho nenhuma ilusão de que tenha conseguido pôr fim aos questionamentos que as suscitaram, pois o tema é extremamente complexo e exige muitas reflexões para além daquelas que puderam ser realizadas neste trabalho. Muitas ideias só ganharam corpo no processo de escrita e reescrita do texto da dissertação, abaixo de muita revisão da bibliografia e, muitas vezes, a busca de suporte em outros textos, que aqui não foram referenciados, mas ajudaram a esclarecer pontos de difícil compreensão e a construir o que apresentei como texto final.

Durante a aplicação da pesquisa faltava tempo para pensar e redimensionar as intervenções pedagógicas, o cotidiano escolar deixa raros momentos para isso. As reformulações do projeto de pesquisa precisaram ser realizadas rapidamente e o tema estudado, ao mesmo tempo em que se desenvolviam as aulas, pois abordavam uma temática da qual não tinha pleno domínio. Estas questões pesaram bastante no desenvolvimento das unidades temáticas, por isso que tempo para refletir sobre as práticas pedagógicas é extremamente precioso para o desenvolvimento da aprendizagem.

No que diz respeito às linhas de investigação procurei estabelecer diálogo entre as principais, porque considero que cada uma delas traz contribuições importantes para investigar e refletir sobre o que seja aprender História. A Educação Histórica pode nos instigar a pensar a aprendizagem, não como um processo de memorização de fatos, datas e acúmulo de informações, mas de estratégias de investigação e raciocínio. Estabelecer relações com outros tempos históricos, pensar sobre sua própria identidade, e refletir sobre a sociedade em que se vive. Assim, também, desenvolver habilidades cognitivas, como interpretar, analisar, descrever, relacionar e comparar.

A linha voltada para as teorias psicológicas, além da mediação nos ajudam a compreender o desenvolvimento cognitivo e, assim, entender como se aprende. Conhecer as representações que as crianças e adolescentes constroem sobre o passado para, desse modo, poder ajuda-las a superar se for o caso. Aliado a isso, desenvolver possibilidades de refletir sobre as práticas pedagógicas a partir de um

processo dialógico de mediação do conhecimento. Em relação a esta última questão, observei que depois das atividades com os documentos, este outro processo foi essencial e contribuiu para apagar dúvidas e fomentar discussões.

Por outro lado, o fato de ter estabelecido este diálogo as diferentes linhas de investigação, me deixou com a impressão de ter perdido o foco dos objetivos da pesquisa, abrindo para outros conceitos além do evidência histórica. No processo de leitura e interpretação do arcabouço documental, determinados elementos que apareciam na escrita dos estudantes e ficaram mais evidentes em relação aos principais objetivos. A ficha que elaborei com base na Análise do Conteúdo ajudou em alguma medida, mesmo assim, ainda, esta ideia me persegue.

O modelo de pesquisa-ação foi também um desafio pelo contexto em que se desenvolveu. Primeiro, que realizar uma investigação com um grupo de estudantes com o qual nunca tinha tido nenhum contato, exigiu um esforço de aproximação e de construção de um relacionamento que possibilitasse sua aplicação. Em segundo, foi necessário retomar temas com bastante anterioridade, para que pudesse ter uma noção do lugar em que pisava, e construir bases para novos conhecimentos, o que implicou em muito mais tempo para as aulas. Além disso, as características do grupo eram bastante singulares, se comparadas com outros contextos que eu já havia experienciado. Em vista disso, seria recomendável para que se obtenha melhores resultados, que esta modalidade de pesquisa, por causa da sua complexidade, fosse desenvolvida por grupos de professores e professoras, com maior conhecimento do ambiente escolar e do grupo com o qual se fará a investigação. Isso tendo em vista, que as ações precisam ser cotidianas e as decisões devem ser tomadas com base nos dados da pesquisa, que necessitam ser tratados de forma minuciosa e sistemática. A partir deles, deve haver um processo de discussão e reflexão para que as práticas pedagógicas possam ser redimensionadas com base em decisões conjuntas. Na aplicação da pesquisa senti falta de pares para dialogar, discutir e rever o planejamento.

A escola um ambiente completamente desconhecido e com recursos precários; neste sentido é sempre necessário destacar que educação não é mercadoria e precisa de recursos. A precarização da educação tem se demonstrado uma política pública que tem fins privatista e visa colocar sob o domínio do capital internacional as últimas áreas que, ainda, escapam das garras do neoliberalismo. Precisamos defendê-la. Se os profissionais da educação não o fizerem, quem o fará?

Por outro lado, faz-se necessário debater a questão da precarização do trabalho docente. Uma das questões que fica em aberto é o quanto este problema implica no desenvolvimento da aprendizagem, pois para que uma proposta de avaliação possa ser pensada a partir dos princípios da progressão precisa de acompanhamento contínuo. Este trabalho fica impossibilitado quando as trocas de professores e professoras ocorrem de três em três meses em uma mesma turma. Assim, este problema é algo que precisa ser investigado no âmbito da educação histórica, a fim de que tenhamos dados para apresentar em debates públicos.

Em relação ao problema de pesquisa: como as fontes históricas podem contribuir para a aprendizagem? Em certa medida, a questão foi respondida. O trabalho, através da investigação de documentos, possibilitou colocar os estudantes diante de situações problemas. Assim precisando explicá-las, a partir de algo concreto – as fontes – eram conduzidos a tomar determinadas atitudes que propiciavam mobilizar algum raciocínio por mais simples que fosse, como ler os documentos, identificar e selecionar dados ou informações. Outra situação que foi possível observar, é que boa parte dos estudantes, usava os documentos de diferentes épocas para estabelecer relações com o passado e, assim, puderam apontar mudanças e permanências em suas explicações. Houve situações em que puderam estabelecer relação com seus próprios contextos, permitindo assim dar significado ao que estava sendo estudado na sala de aula.

No que diz respeito à construção de explicações históricas pelos próprios estudantes, esta é uma prática da qual não abro mão no trabalho pedagógico depois desta experiência, porque aprendi a identificar e observar que conhecimentos eram mobilizados em suas escritas. Os textos evidenciavam quando usavam os conhecimentos tácitos ou escolar ou, ainda, aqueles inferidos dos documentos e a forma como mobilizavam os conceitos, as noções de passado e História. Além disso, permitiram identificar as dificuldades com as quais se depararam, importante para a avaliação da aprendizagem. Ainda, contribuía para exercitar a leitura e a escrita, questão indispensável para a interpretação dos documentos.

Esta última questão, ainda me faz perguntar, por que os estudantes que mais apresentavam dificuldades em lidar com as fontes e explicar as questões, foram aqueles que a escrita apresentava maiores problemas. Até que ponto a falta de domínio dos códigos de linguagem podem aprofundar as dificuldades para interpretar, expressar e comunicar suas ideias, explicar seus argumentos. Por outro lado, não

descarto a impossibilidade de maiores avanços na aprendizagem pela complexidade dos documentos para aquele grupo, tendo em vista, que esta prática não fazia parte de suas atividades.

A análise, interpretação e sistematização dos dados extraídos dos textos que os estudantes produziram nas unidades temáticas possibilitou construir um perfil, que em hipótese alguma pode ser generalizado porque é fruto de condições específicas. Esse perfil indica que ao chegar ao final do ensino fundamental, um número significativo dos estudantes, que participaram de todo o processo, não efetuaram operações cognitivas de caráter interpretativo, inferencial e reflexiva. No entanto, é preciso ressaltar que este trabalho precisa ser sistemático e contínuo, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de conciliar a aprendizagem dos conteúdos com a metodologia de investigação o mais cedo possível na educação básica. Embora a maior parte dos estudantes não tenham alcançado habilidades mais complexas e um grupo significativo deles encontrou dificuldades em interpretar as fontes e usar as evidências, houve mudanças em alguns aspectos do pensamento histórico em comparação ao quadro inicial. Isso pode nos levar a considerar que a investigação de documentos é um procedimento necessário para o desenvolvimento da aprendizagem da história. Assim, seu uso deveria começar nos primeiros anos da educação básica, porque segundo Ashby (2003) a investigação sobre fontes históricas com o objetivo de descoberta de evidências é bastante complexa e não pode ser alcançada em algumas aulas.

A metodologia das aulas-oficinas que propiciou desenvolver diferentes modelos, abarcando investigação de documentos, debates e aulas dialogadas, foi muito profícuo para o desenvolvimento das atividades. Não posso dizer e não consigo lembrar de nenhuma situação em que qualquer dos estudantes tenha se recusado a fazer qualquer uma das tarefas. Os debates depois das atividades com os documentos eram muito proveitosos e surgiam dúvidas e questões relacionadas à História e a relação que estabeleciam com seus contextos.

Esta experiência acrescentou, ainda, mais à minha perspectiva em lidar com o cotidiano da sala de aula e dos estudantes. O diálogo e o respeito às diferenças individuais e a socialização de cada grupo, são importantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Não é regra que trabalho de grupo em sala de aula, deva ter quatro ou cinco para se ter equilíbrio, este ocorre quando as diferenças são aparadas,

porque para os estudantes as afinidades são fundamentais e contribuem para as trocas de conhecimentos.

As investigações sobre a aprendizagem histórica no Brasil ainda, são bastante reduzidas, apesar de o mestrado profissionalizante as ter impulsionado, pelo fato desta política pública propiciar formar pesquisadores no próprio espaço onde ocorre a pesquisa. O que demonstra a necessidade de mais investimentos nesta área, pois seria interessante formar uma base de dados para dar subsídios aos professores e professoras para lidar com as questões que envolvem a cognição.

Por outro lado, o fato dos profissionais da educação básica se lançarem na difícil tarefa de pesquisar a aprendizagem e nas condições que o fazem aponta para outro problema que é a formação de professores, sendo que se deveria dar mais ênfase a esta temática nos cursos de licenciatura. O lugar de onde falo – o chão da sala de aula, necessita e com urgência, de uma formação voltada para a parte mais importante da prática pedagógica: a aprendizagem histórica. Quando dei os primeiros passos no trabalho docente, enfrentei inúmeras dificuldades e, ainda, as enfrento. Deixo, aqui uma questão para ser pensada. Já não é hora de se introduzir disciplinas como teorias e metodologia da aprendizagem da história, na perspectiva de como se aprende; e, realizar pesquisa sobre esta temática nos cursos de formação de licenciatura?

Ao chegar ao final deste percurso percebo que me transformei pelo caminho, estou mais consciente da necessidade de refletir sobre minhas próprias práticas pedagógicas, mas há longo caminho a percorrer. Além de melhor formação, a prática docente exige melhores condições de trabalho, porque não se melhora os índices da educação com precarização desta função, com salários indecentes e sem investimento estrutural nas escolas. No mundo capitalista só a educação pública que não precisa de dinheiro; não há como não se revoltar com a política de dilaceramento da educação. O professor precisa de tempo para aprender e desenvolver estratégias voltadas para as especificidades que encontra em sala de aula. O universo escolar abarca uma grande diversidade de sujeitos com diferentes vivências e experiências escolares, que precisam ser levadas em consideração na avaliação da aprendizagem. O profissional reflexivo necessita de tempo e espaço adequados para realizar seu trabalho, pois este depende do labor intelectual; não há como obter qualidade se desdobrando em duas ou três escolas, labutando cinquenta ou sessenta horas por semana.

6 REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn, LEE, Peter, SHEMILT, Denis. Putting Principles into Practice: Understanding History. How People Learn, [s.l.], p.79-178, 11 ago. 2000. National Academies Press. <http://dx.doi.org/10.17226/9853>. Disponível em: <https://www.nap.edu/read/10126/chapter/3>. Acesso em: 20 dez. 2019

_____. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, v. especial, p.151-170, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções de alunos. In.: BARCA, Isabel. (org). **Educação Histórica e Museus**. Atas das segundas jornadas em educação histórica. Minho, 2003, p. 37-53.

BARCA, Isabel; CAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p.239-261, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas em Educação História**. Centro de Estudos e Educação em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2000.

_____. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In. **Perspectiva em educação, cognição, patrimônio: O que preservar?** Atas das primeiras jornadas em educação. Minho, 2001a, p. 29-43.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. HISTÓRIA Porto, III Série, vol. 2, 2001b, pp. 013-021

_____. 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. Os jovens portugueses: ideias em história. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403. Jul./Dez. 2004b. www.ced.ufsc.br/nucles/nup/perspectivas.html. Acesso em: 15 de jun. 2018.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n., p.93-112, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In.: **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Atas das sextas jornadas em educação histórica. Minho, 2007, p. 27-39.

_____. Ideias Chave para a Educação Histórica: Uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p.37-51, 2012. Semestral. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314806108>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Curricular Comum. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017

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

BRANSFORD, John D; BROWN, Ann L; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007. 380 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p.17-32, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

_____. Fontes Históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento escolar? Revista: **Anos 90**, UFRGS. Porto Alegre, v. 15, n. 28, Dez. 2008. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/>>. Acesso em 05 de Dez. 2017.

_____. Desafios e possibilidades formativas no ensino e pesquisa da Didática da História. IN: SANTOS, Lucíola et all. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.510-517

_____. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? In ROCHA, Helenice e outros (org.) **A Escrita da História Escolar. Memória e historiografia**. RJ, Ed. FGV, 2009.

_____. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 17-36.

_____. Progressão do Conhecimento Histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 209-213.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Manuela. Estes povos foram como que domesticados: a interpretação de fontes em história em países europeus. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 01, p.243-260, 01 jan. 2015. Trimestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CARVALHO, Maria Catharina Nastaniec de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Metodologia do Ensino de História no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais**: fundamentos epistemológicos da cognição histórica. Fundamentos Epistemológicos da Cognição Histórica. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as ciências sociais e a História**. Porto Alegre, Arte médicas, 1997.

_____; MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. **Cultura y Educación**, Barcelona, V.20, n. 2, p. 133-142, Mai. 2008. Disponible em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista>. Acesso em: 05 de Dez. 2017.

_____; GONZALEZ, Maria Fernanda. Aquí vemos a Colón llegando a América: desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. **Cultura y Educación**, Barcelona, V. 20, n. 2, p. 217-228, Mai. 2008. Disponible em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista>. Acesso em: 05 de Dez. 2017.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: GOFF, Jacques Le; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Novos Problemas. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. Cap. 1. p. 11-16.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais**: Um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COOPER, Hilary. How Can We Plan for Progression in Primary School History? **Revista de Estudios Sociales No.35**, [S.L.], v. 52, p. 16-31, 1 jun. 2015. Universidad de los Andes. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.02>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/> Acesso em: 05 jan. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar História nos anos finais da Educação Básica**. Aracajú: Criação, 2014. 200 p.

HELLMANN, Jaqueline. Canudos Destruído em Nome da República: Uma reflexão sobre as causas políticas do massacre de 1897. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.81-105, 1996. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 20 Mai 2019.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. Uso de fontes históricas no ensino de história: A transformação do rastro em material didático. **Sillogés**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.131-149, 2018. Semestral. <http://historiasocialecomparada.org/revistas>. Acesso em 19 dez. 2019

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. **Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**: Perspectivas em Educação Histórica. Centro de Estudos e Educação em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2001.

LEE, Peter. Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. In.: Educação Histórica em Museus. Atas das segundas jornadas em educação histórica. Minho, 2003, p. 9-18

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista, Curitiba, n. p. 131-151, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 26 maio 2018.

_____. Por que aprender História? Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out/dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1990. 553 p

MOREIRA, Marcos Antônio. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Epu, 1999. 196 p.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República**: da queda da Monarquia a fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Do Império a República à construção da arquitetura da exclusão**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 06 mar. 2019

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio. História Geral da Civilização brasileira: O Brasil Republicano, sociedades e instituições. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 13-60

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2007. 523 p.

RODRIGUES, António *et al.* **Grounded Theory**: problemas de alicerçagem. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. 9 p. Disponível em: <https://document.onl/education/problemas-de-alicercagem-grounded-theory-coimbra-2004.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.). **Jörn Rüsen**: e o ensino de história. Curitiba: Ufpr, 2012a. Cap. 3. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012b.

RÜSEN, Jörn et al. Experiência, Interpretação e Orientação. As três dimensões da consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen**: e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2012c. Cap. 4. p. 70-91

RÜSEN, Jörn. **Qué es la cultura histórica?**: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia. 2009. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em: 04 out. 2020.

SCHMIDTD, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helena; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: Fgv, 2015. Cap. 2. p. 37-55.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDTD, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos *et al.* **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. Cap. 2. p. 21-48.

SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Eloisa M. **Brasil**: Uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O tempo, a Criança e o Ensino de História. In: SABONGI, Vera Lúcia; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto temo o tempo tem**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 8. p. 109-140.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 25, n. 67, p. 348-364, dez. 2005b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300007. Acesso em: 26 Não é um mês valido! 2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: Fgv, 2015. p. 201-221.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes. A construção da Evidência histórica: Concepções de alunos do 3º Ciclo e Secundários. In.: **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Atas das sétimas jornadas em educação histórica. Minho, 2008, p. 9-18

_____. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos**. Maringá, v. 19, n. 1. Jan-abr, 2015. Disponível <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33808>. Acesso em 30 de Jan. 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Antiteses**, Londrina, v. 6, n. 3, p.925-946, Jul/Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/439>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fgv, 2019. p. 50-53.

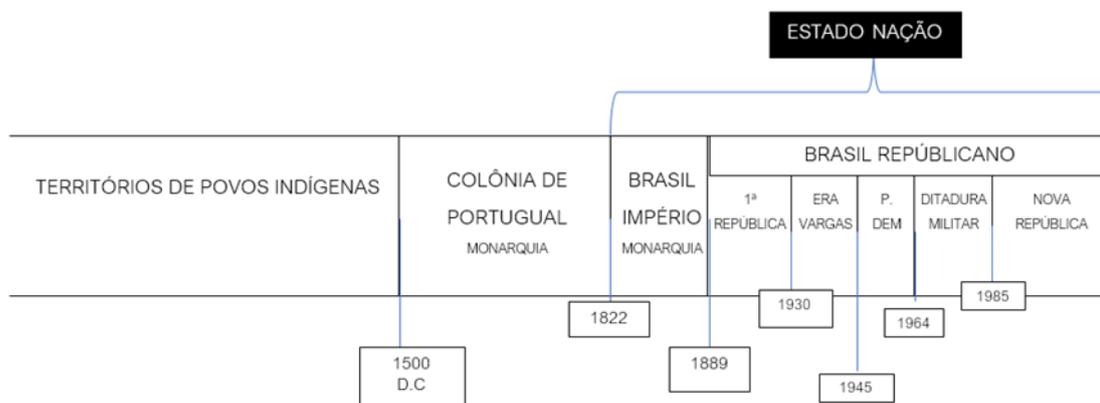
STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: métodos e procedimentos para a teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2008. 288

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 15-37, 2011. Anual. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15162/0>. Acesso em: 05 ago. 2019.

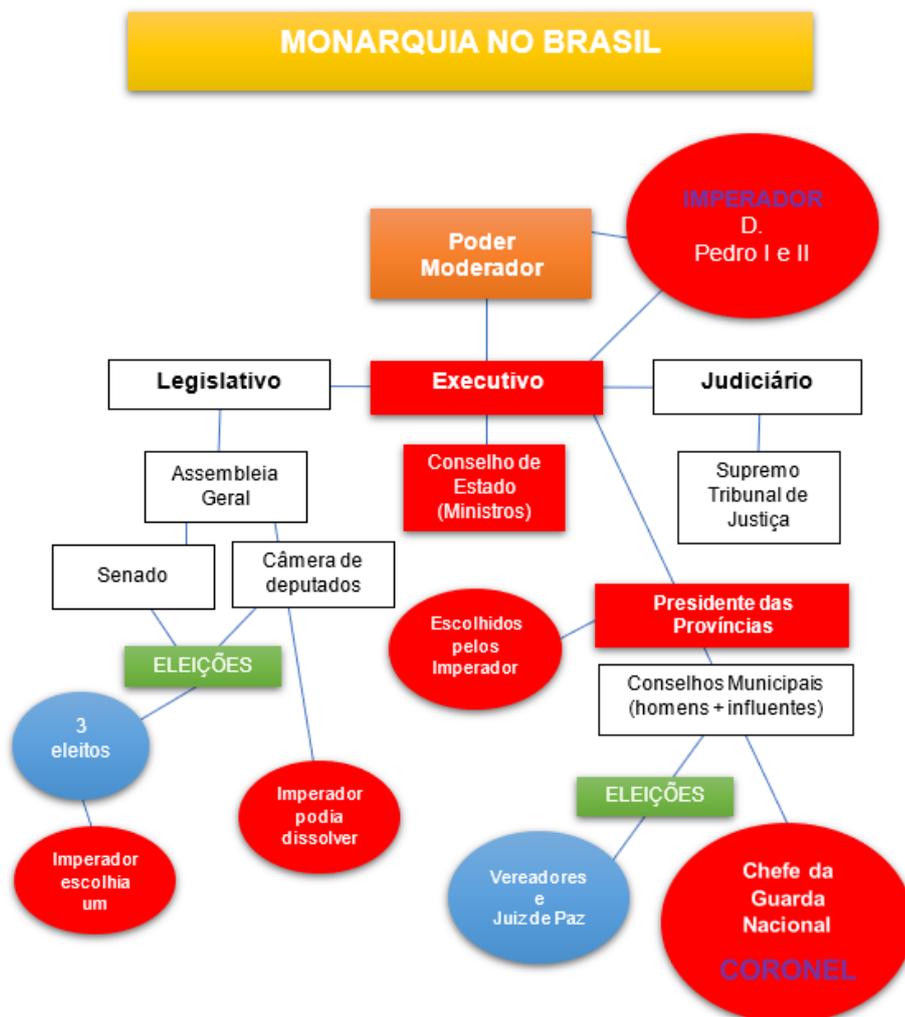
VERÍSSIMO, Maria Helena Oliveira Ângelo. **Avaliação das competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário**. um estudo com alunos do Ensino Secundário. 2012. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

7 ANEXOS

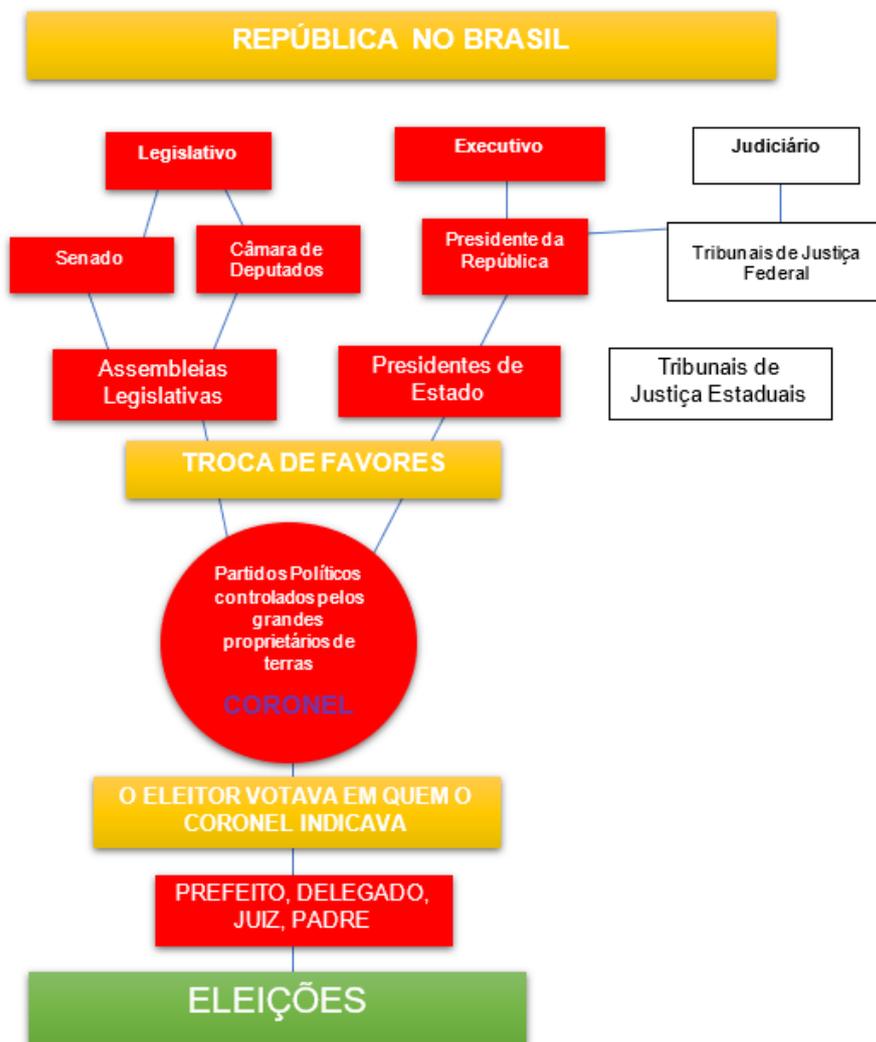
Anexos 1 - [Linha do tempo](#)



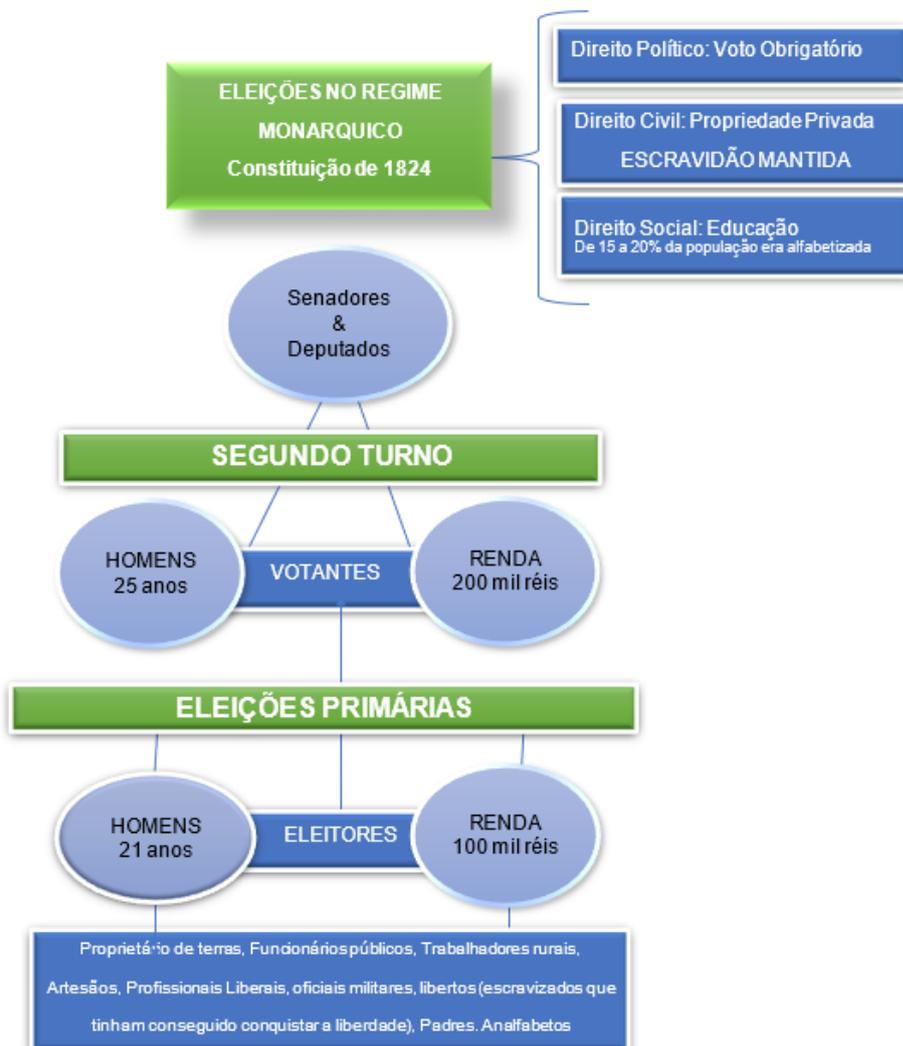
Anexos 2 - [Infográfico 01](#)



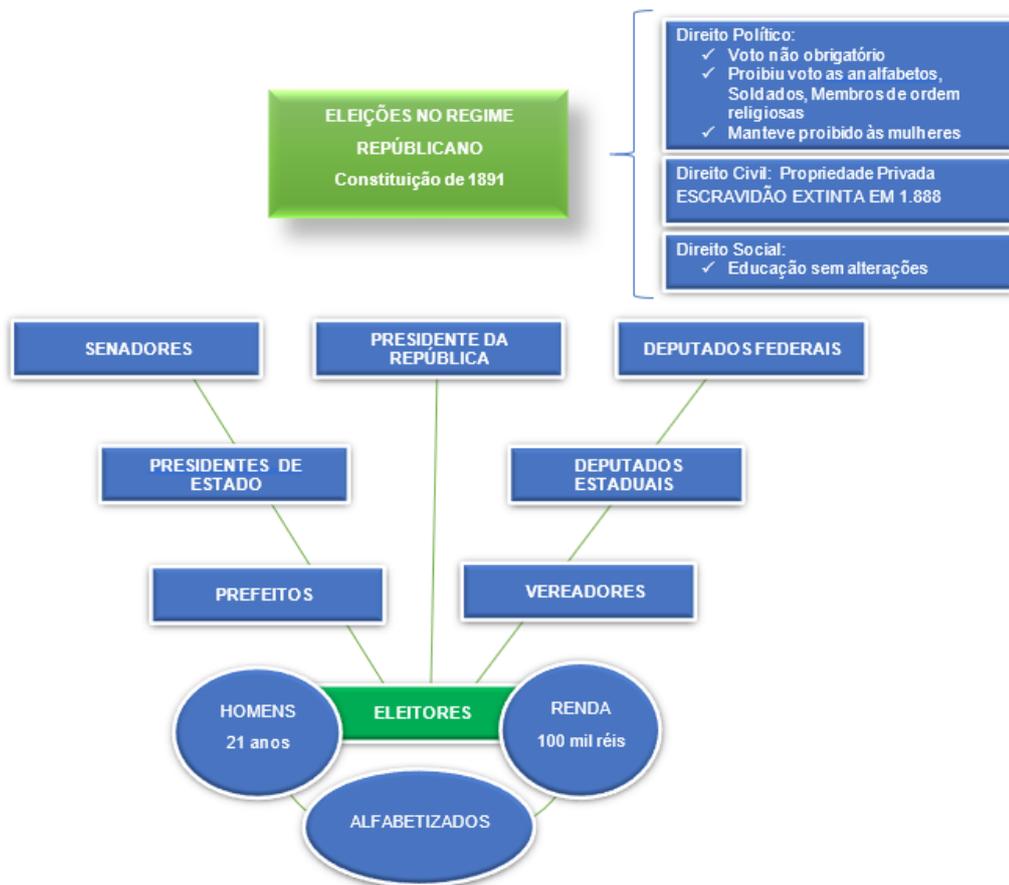
Anexos 3 - Infográfico 02



Anexos 4 - Infográfico 03



Anexos 5 - Infográfico 04



Anexo 6 – Explicação Histórica

Nestas circunstâncias, o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão. À medida que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, ele começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro. Nas cidades, onde a dependência social do votante era menor, o preço do voto subia mais rápido. Os chefes não podiam confiar apenas na obediência e lealdade, tinham que pagar pelo voto. O pagamento podia ser feito de várias formas, em dinheiro, roupa, alimentos, animais. A crescente independência do votante exigia também do chefe político precauções adicionais para não ser enganado. Por meio dos cabalistas, mantinha seus votantes reunidos e vigiados em barracões, ou currais, onde lhes dava farta comida e bebida, até a hora de votar. O cabalista só deixava o votante após ter este lançado seu voto.

Os votantes aprendiam também a negociar o voto com mais de um chefe. Alguns conseguiam vendê-lo a mais de um cabalista, vangloriando-se do feito. O voto neste caso não era mais expressão de obediência e lealdade, era mercadoria a ser vendida pelo melhor preço. A eleição era a oportunidade para ganhar um dinheiro fácil, uma roupa, um chapéu novo, um par de sapatos. No mínimo, uma boa refeição. O encarecimento do voto e a possibilidade de fraude generalizada levaram à crescente reação contra o voto indireto e a uma campanha pela introdução do voto direto. Da parte de alguns políticos, havia interesse genuíno pela correção do ato de votar. Incomodava-os, sobretudo, a grande influência que o governo podia exercer nas eleições por meio de seus agentes em aliança com os chefes locais.

[...] Para outros, no entanto, o que preocupava era o excesso de participação popular nas eleições. Alegavam que a culpa da corrupção estava na falta de preparação dos votantes analfabetos, ignorantes, inconscientes. A proposta de eleição direta para esses políticos tinha como pressuposto o aumento das restrições ao direito do voto. Tratava-se, sobretudo, de reduzir o eleitorado à sua parte mais educada, mais rica e, portanto, mais independente. Junto com a eliminação dos dois turnos, propunham-se o aumento da exigência de renda e a proibição do voto do analfabeto. Havia ainda uma razão material para combater o voto ampliado. Os proprietários rurais queixavam-se do custo crescente das eleições. A vitória era importante para manter seu prestígio e o apoio do governo. Para ganhar, precisavam manter um grande número de dependentes para os quais não tinham ocupação econômica, cuja única finalidade era votar na época de eleições.

Além disso, como vimos, o votante ficava cada vez mais esperto e exigia pagamentos cada vez maiores. [...] Nesse paraíso das oligarquias, as práticas eleitorais fraudulentas não podiam desaparecer. Elas foram aperfeiçoadas. Os historiadores do período concordam em afirmar que não havia eleição limpa. O voto podia ser fraudado na hora de ser lançado na urna, na hora de ser apurado, ou na hora do reconhecimento do eleito. Nos estados em que havia maior competição entre oligarquias, elegiam-se às vezes duas assembleias estaduais e duas bancadas federais, cada qual alegando ser a legítima representante do povo. A Câmara federal reconhecia como deputados os que apoiassem o governador e o presidente da República, e tachava os demais pretendentes de ilegítimos. Continuaram a atuar os cabalistas, os capangas, os fósforos. Continuaram as eleições "a bico de pena".

CARVALHO, José M. Cidadania no Brasil, 2012, p. 35

Aluno	EXPLICAÇÃO 1	EXPLICAÇÃO 2	EXPLICAÇÃO 3
A1	Um dos documentos mais curiosos para a história da grande data de 15 de Novembro, todos concordavam, a nosso ver, no aspecto inalterável da rua do ouvidor. Como sempre, eles passavam pela rua do ouvidor muitos grupos de pessoas. Nos jornais vem registrados os bailes, os teatros e a tranquilidade da rua do ouvidor, nos dias 15, 16 e 17.	Eu acho errado um candidato saindo por aí vendendo os votos, é uma atitude errada dele, quanto das pessoas que aceitam o dinheiro. Isso começou à partir da Primeira República, infelizmente sempre houve isso, antigamente era mais frequente, hoje em dia nem tanto.	<p>Enquanto o projeto republicano era implantado, as pessoas faziam greves e revoltas. Eles diziam que os eleitores eram escravos dos políticos.</p> <p>O líder Antônio Conselheiro queria formar uma comunidade sem depender do governo, das pessoas, etc..</p> <p>A revolta da vacina aconteceu pois o prefeito Pereira Passos queria vacinar todas as pessoas sem elas quererem. Elas faziam manifestações, destruíam e atacavam lojas e prédios.</p>
A2	Em 15 de novembro de 1889 depois de quase 70 anos de monarquia o Brasil se tornou uma república qualquer. O Brasil deixou a monarquia virar uma república a forma de governo deixou de ser monarcho e passou a ser repúblicano, a proclamação ocorreu na praça cavalheiros e damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas a rua do ouvidor não se banhou de sangue [sic]	<p>Esses fatos sempre acontecem</p> <p>Eles compram os pobres para a compra de votos e essas atitudes são ridículas, as pessoas pensam só nelas.</p>	Eles tavam se revoltando e fazendo greves por causa dos acontecimentos daquela "época" eles lutavam pelos seus direitos, e eles eram tratados que nem escravos eles só queriam os direitos deles.

B1	<p>O país já estava preparado para a república, consenso do povo foi tão a essa reforma, as adesões que ela obteve foi unanime, que a rua do ouvidor não perdeu absolutamente o seu caráter de ponto de reunião da moda e teatro chic do nacional. No dia em que a monarquia foi deposta, a calma reinou na cidade. Na imagem é possível ver que tem gente comemorando.</p>	<p>Este problema vem acontecendo a aproximadamente 98 anos, com isso o direito político era e ainda é violado.</p> <p>Com a notícia dada em 2016, podem ver que as pessoas que participam com a venda de votos são tolas, porque uma hora ou outra esse crime será descoberto.</p> <p>Os políticos são “espertos” por conseguirem os votos através da venda de votos, pois além de serem eleitos, receberão o dinheiro de seu cargo que vem do povo que comprou seus votos.</p>	<p>Durante o projeto republicano, o povo se revoltava e fazia greves devido às péssimas condições de vida/trabalho, como no movimento operário, o povo se revoltou porque não queriam trabalhar sem ventilação, não queriam que seus filhos trabalhassem, queriam férias, queriam menos horas trabalhando, entre outras coisas.</p> <p>O povo queria ter seus direitos respeitados, mas não estavam sendo respeitados. Tratavam os trabalhadores como animais.</p>
B2	<p>A proclamação da república ocorreu no dia 15 de novembro de 1889, onde a monarquia (onde) que era exercido por reis, passou a ser a república onde as pessoas tinham o direito de voto para poder escolher o seu governante.</p> <p>Na proclamação não houve sangue, a transição ocorreu na paz. Nesse dia militares andavam a cavalo na rua [rasura]</p>	<p>A situação que observamos nesta imagem é mais comum do que parece. Isso começou a muito tempo, desde a época da Primeira República, os coronéis e governadores compravam os votos, principalmente da população mais pobre, que às vezes vendiam o seu voto para poder colocar comida na mesa.</p>	<p>Enquanto o projeto republicano era implantado, o povo estava nas ruas protestando em busca de melhores condições, como na Revolta da Chibata onde marinheiros protestavam contra os castigos severos ou em Canudos onde as pessoas estavam lutando pela vida, ou no Contestado onde as terras que os nativos viveram a vida inteira, foi retirada deles para a construção de</p>

	<p>Ouvidor e as pessoas estavam em uma enorme animação durante os dias 15,16 e 17 de novembro.</p> <p>As pessoas estavam unânimes, o país estava preparado para uma nova forma de governo. Essa forma de governo que foi adquirida é utilizada até hoje no Brasil embora tenham ocorridos algumas mudanças. O dia 15 de novembro é um feriado nacional onde comemoramos esse dia tão especial onde nosso país adquiriu a tão sonhada república.</p>	<p>A venda dos votos pode ocasionar problemas no país, pois a população não consegue expressar sua opinião política.</p> <p>Isso ocasiona a corrupção e deixa somente a elite no poder, pois são eles quem possuem dinheiro para poder comprar os votos. Além disso, viola um direito, no caso o direito ao voto, que é uma obrigação do cidadão.</p>	<p>uma ferrovia. Temos outros exemplos também no Movimento operário, o qual as pessoas seguiam jornadas de trabalho desumanas e na Revolta da Vacina, que as pessoas além de levar uma vacina que eles nem ao menos sabiam para que servia, foram retiradas de suas casas e jogadas para os morros. Que república era essa, que além de existir votos de cabresto ainda eram eleições indiretas. O povo naquela época tinha toda o direito de se revoltar, fazer greves, para enfim conquistar o que temos hoje, como o direito a liberdade, igualdade, escolaridade entre muitos outros.</p>
B3	<p>No dia em que a tremenda revolução, quando um trono semi secular caiu, quando a monarquia foi desposta, o exército pegaram em armas para depor um governo, quando a mundo nos julgava a braços com as lutas fratricidas, a maior calma reinava na cidade, os cavalheiros e as damas passeavam como de costume.</p>	transferido	

	<p>Um dos documentos mais curiosos para a história da grande data de 15 de novembro, ao nosso ver, no aspecto inalterável da rua do ouvidor, nos dias 15, 16 e 17, a não ser a passagem das forças e a maior animação das pessoas nada teria acontecido.</p> <p>Nosso país estava tão preparado tão “uninames” as decisões que ela obteve, que essa rua do ouvidor não perdeu absolutamente nada do seu caráter.</p> <p>No extraordinário dia em que a monarquia foi “déspota” a república sorriu aos patriotas, a rua do ouvidor não se banhava de sangue, não se cobriu de “barricas”, não se envolveu no fumo das batalhas</p>		
C1	<p>Foi um evento em que a monarquia foi deposta. Não teve luta durante os dias 15, 16 e 17 as pessoas ficaram comemorando. Todos concordavam e estavam unidos. As ruas estavam tranquilas e as pessoas que nelas passavam também. Não houve brigas e nem sangue</p>	<p>Essa situação vem ocorrendo desde a Primeira República, onde os candidatos compravam a população com animais, dinheiro, roupas alimentos. Esta atitude é ridícula! Tanto da parte dos candidatos que compram seus votos,</p>	<p>Enquanto o projeto republicano era implantado, as pessoas se revoltavam e faziam greves por causa das medidas que estavam sendo tomadas naquela época. Guerra do contestado, Revolta da Vacina, Guerra de Canudos foram algumas delas.</p>

		quanto da população que se vende por pensar de um jeito egoísta.	Pereira Passos (prefeito do ano de 1904) queria acabar com a epidemia de varíola e por isso começou a vacinar as pessoas sem autorização delas. As pessoas lutavam em cada revolta pelos seus direitos.
D1	Eu entendo que as pessoas dessa época conseguiram fazer uma revolução justa, e madura e veja sem conflitos batalhas sem intervenção e todas as pessoas ficaram felizes porque não ocorreu guerra.	transferido	
E1	Nos dias 15, 16 e 17 na rua do ouvidor, a transição da monarquia para a república passou como de costume, famílias, grupos de crianças, senhora passavam normalmente na ruas. O país estava preparado para a república. Pois em jornais foram registrados os bailes, os teatros e a tranquilidade da rua nesses dias.	Esse problema vem se agravando a 98 anos. Com esse problema da compra de votos o direito político era e é violado. Com a notícia dada em 2016 podemos ver como as pessoas que participaram com a venda de voto são tolas, porque uma hora ou outra esse crime será descoberto.	Durante o projeto republicano o povo estava buscando seus direitos, fazendo greves, protestos, se rebelando com as regras do governo e de seus empregadores. Eles fizeram tudo isso por estarem cansados de serem explorados por pessoas de classes altas.. Sendo explorados em seus trabalhos,

	<p>No dia em que a monarquia foi desposta não houve guerra, a rua do ouvidor não se banhava de sangue de uma batalha.</p>	<p>Os políticos são “espertos” por conseguirem o voto através da venda dos mesmos, pois além de serem elites, receberão o dinheiro desse cargo que vem do povo que comprou seus votos.</p>	<p>exploravam suas terras, seus filhos, sua educação, seu dinheiro.</p> <p>Muitos foram mortos, outros castigados por correrem atrás de seus direitos. Então a seção II Declaração de Direitos de 1.891 Art. 72 §2 “Todos são iguais perante a lei”, não fez jus, pois tinham pessoas que não eram respeitadas como outras de classes mais altas.</p>
G1	<p>O que entendi na minha opinião é que foram três dias para a transição da monarquia para a República, é que foi simplesmente uma prova de que conseguimos fazer mudanças das lutas, revolução sem pessoas, sem derramamento de sangue, onde tinha tudo para dar errado e deu certo, em que o consenso foi geral.</p> <p>A rua do ouvidor, uma das mais famosas teve um grande evento onde estavam presentes todas as pessoas comemorando o início da República. Vários órgãos e muitas famílias estavam presentes</p>	transferido	

	<p>cavalheiros e damas e vários cronista e o dandismo das pessoas, e estava acontecendo na rua do Ouvidor, na praça da República perto do teatro chic.</p>		
G2	<p>No dia em que a tremenda revolução quando a monarquia foi deposta, quando o exercito e a armada pegaram em armas ouve uma revolução no nosso país, o dia em que a monarquia sai de seu posto e entra a república, foi um grande dia para ser marcado.</p> <p>Como de costume todos passaram a ouvir o que estava acontecendo e pularam de alegria.</p> <p>Por fim sem sangue sem guerra a república tomou seu posto.</p>	<p>Essa trapassa a cada ano que se passa vai ficando mais repetido ao passar dos séculos.</p> <p>Tudo começou no período da Primeira República quando as pessoas começaram a votar dar a sua opinião tendo seus direitos. Mas como era muito fácil enganar e burlar o voto a maioria dos canditos roubavam e compravam os votos e ao passar do tempo eles cometiam e cometem o mesmo ato.</p> <p>Eles atingem os eleitores sabendo que eles tem uma má qualidade de vida por isso era tão fácil vender os votos.</p> <p>Mas hoje em dia todas nós sabemos que nosso país esta entrando em crise</p>	<p>A população brasileira se revoltou por serem excluídos do projeto republicano.</p> <p>Passaram a fazer protestos sem recuar, dali em diante começaram lutar pela suas vidas e pelos seus direitos. Sabendo que o govvrno tava tirando as terras da população, onde foram criados, a população se enlouqueceu e começou a lutar não só pela sua terra mas também pela sua dignidade.</p>

		e votar em um governo bom é melhor do que vender o voto.	
I1	<p>O país parecia muito preparado para a república e quando o exército e a armada pegaram em armas para depor um governo, as paixões se desencadeavam o mundo julgava a braços com as lutas “fraticidas” a cidade estava tão calma e tranquila coisas de costume continuavam a ser feitas como cavalheiros e damas fazesem seus passeios pelas ruas mais frequentadas nos jornais só se falava da incrível tranquilidade do povo com a chegada da república e enfim no dia, em que a monarquia foi deposta e a republica sorriu nada de terrível e ruim aconteceu por isso este é um documento honrosíssimo para o povo brasileiros [sic]</p>	Não frequentava	
I2	<p>Proclamação da república aconteceu no dia 15 de novembro de 1889.</p> <p>O nosso país estava preparado para esse dia todos foram [formam] um consenso, mas concordaram para as opiniões.</p>	Não frequentava	

	<p>No dia em que a proclamada revolução, quando um trono secular caiu, quando a monarquia foi deposta, quando o exército e sempre pegaram em armas para depor uma monarca.</p> <p>E o mundo nos julgava a braços com as lutas fratricidas a maior calma reinava na cidade todos passeando com de costume nas ruas movimentadas</p>		
M1	<p>Tão preparado estava a nosso país para a república, tão geral foi o consenso do povo a essa reforma. No dia em que a tremenda revolução quando um trono semi-secular caiu, quando a monarquia foi deposta quando o exército e a armada pegar em armas para depôs um governo, quando o mundo nos julgava a braços com as lutas fratricidas a maior calma reinava na cidade os cavalheiros e as damas passeavam como de costume nas ruas mais frequentadas.</p>	<p>A compra de votos é ilegal, onde o candidato oferece coisas em troca para que o seu voto seja comprado.</p> <p>É considerado como crime a pessoa que vende votos e também quem compra eles, podendo ir para a prisão de até quatro anos.</p> <p>Quem compra o voto, só pensa nas promessas, doações e bens que irá ganhar em troca, mas não pensa no que o candidato irá fazer para o país se ele se eleger.</p>	<p>Eles lutaram pela vida, forma atrás dos seus direitos, quanto de segurança, como trabalho, fizeram greves, tiveram guerras, tudo paa conseguir ter os seus direitos. Pois todos são iguais perante a lei como diz a declaração de direitos. Não desistiram e seguiram em frente para ter os seus direitos acolhidos.</p>

	<p>No dia extraordinário em que a monarquia foi deposta em que a república sorriu aos patriotas não houve sangue não se cobriu de barricadas e não envolveu na fumaça das batalhas.</p>		
N1	<p>O trono semi-secular caiu, a Monarquia foi deposta, o exército e a armada pegaram em armas para poder depor um governo, as paixões se desencadearam o mundo julgava-nos a Braços dados com as lutas fratricidas. A maior calma reinava na cidade, damas e cavalheiros passeavam nas ruas mais frequentadas como de costume cronista em vez, de horrores descreveram o dandismo do belo sexo e o chic de suas tolletes.</p> <p>Um dos documentos mais curiosos para a história da grande data de 15 de novembro, a não ser a passagem das forças a “mior” animação das pessoas diria nada ter acontecido, passava pela rua ouvidor muitas senhoras o até várias famílias e grupos de crianças.</p>	<p>As compras de votos sempre existiu só que hoje não é algo tão frequente, as compras dos votos é ilegal e errado também a pessoa que aceita.</p> <p>Os eleitores são burros por não pensarem em um país melhor, as pessoas estão sem casa, sem comida, e alguns até sem água, metade dos brasileiros estão perdendo seus direitos por causa de eleitores e pessoas que não sabem do país e nem sobre cuidar.</p>	<p>Enquanto isso acontecia as pessoas fazia greve eles se revoltava com tudo isso.</p> <p>Declaração de direitos: as pessoas tinha feito diferente de escravos, eles tinha seus próprios direitos. Ninguém podia ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa e perante a lei nenhum era diferente todos eram iguais, eles tinha seus direitos de escolher a religião, porém eles eram católicos achava, pois os hospitais era longe e caro os pobres dependia deles mesmos. As pessoas considerava o eleitor burro, pois fazia tudo que o coroneo mandava.</p>

	<p>Nosso pais estava preparado para a república, geral foi o consenso do povo para a maioria, as adesões que ela obteve, a rua do ouvidor toda a nossa vida e todos as perlutações se refletem com intensidade, não perdeu o seu caráter do ponto de reunião da moda, o teatro chic do Nacional.</p> <p>Nos jornais registrava os bailes, os teatros e a tranquilidade da rua do ouvidor nos dias 15,16 e 17, é um documento honrosíssimo para o povo Brasileiro, a prova mais evidente que sabemos esperar que as revoluções estejam maduras para colhermos sem esforço e sem lutas.</p> <p>Comemoração da República, pessoas feliz com cavalos, casas grandes, alguns homem tirando o chapéu, alguns canhãos de guerra, fumaça saindo dos canhãos, cavalos assustados e luzes no meio da rua.* [sic]</p>		<p>Na guerra do Canudos eles tiveram que lutar pela própria vida, sentiam sede, dentro de um círculo de fogo, formado por armas disparadas por seis batalhão as pessoa lutava pela sua vida, a Igreja sinistra nas trevas dominadora, nesse dia as pessoas sentia falta da claridão em um lugar onde o único brilho era dos tiros das armas.</p>
P1	A transição da monarquia ocorreu tranquilamente, todas estavam felizes, e	Esse problema de compra de votos vem des da Primeira República. Os	O povo estava revoltado com o governo, pois o governo queria retirar

	<p>como costume, passaram pela rua do ouvidor no dia 15, 16 e 17, muitas senhoras e famílias e grupos de crianças.</p> <p>No dia em que a revolução todos estavam felizes, nos jornais foram registrados os bailes, os teatros e a tranquilidade da rua do ouvidor.</p> <p>E este um documento honrosíssimo para o povo brasileiro, e a prova mais evidente de que sabemos esperar revoluções sem lutas.</p>	<p>coroneis e as pessoas que se candidatavam queriam ganhar de qualquer jeito e tentavam comprar votos para dos mais pobres, e os pobres vendiam, pois eles precisavam desse dinheiro ou dessa troca para conseguirem sobreviver e até hoje tem pessoas precisando desse dinheiro então eles vendem.</p>	<p>os donos das suas terras na segurança e nos direitos. Alguns povos se escondiam do governo, por exemplo a revolta da vacina, e outros lutavam contra o governo, como a revolta do contestado. Alguns tentavam melhora o governo tentando voltar no político certo, mas a maioria vendia seus votos, pois precisava de dinheiro para conseguir sobreviver</p>
T1	<p>A independência começou quando o país já estava preparado.</p> <p>As pessoas andavam nas ruas tranquilamente.</p> <p>Não houve guerras, não houve sangue nas ruas, ou batalhas.</p> <p>“E quando o mundo nos julgava a braços com as lutas fratricidas, a maior calma reina na cidade...”</p> <p>Todo o povo concordou com essa reforma..</p>	<p>Compra de votos. Um assunto nem tão comentado, mas que infelizmente tem se tornado mais que comum.</p> <p>As compras de votos tem se tornado frequente, o que é triste, já que sabemos que antigamente ocorria muito também. E saber que nos humanos evoluímos bastante, mas que mesmo assim uma grande parte dos partidos continuam com esse ato.</p> <p>É importante entender, que a compra de voto não ocorre e nem ocorria</p>	<p>O povo começou a ser revoltar, a fazer greves...Enfim, o povo finalmente começou a lutar por seus direitos e a falar o que pensavam. Começaram a exigir mudanças e uma condição de vida melhor (uma vida mais humada).</p> <p>A população foi para as ruas e não pararam até conseguir o que queriam.</p> <p>- Exemplos do que a população fez:</p>

	<p>Enfim, posso afirmar que a independência foi toda de uma forma calma sem horrores.</p>	<p>somente com o dinheiro. Na minha opinião, o suborno de palavras também pode ser considerado como tal, como por exemplo, “se você votar em mim, eu vou arrumar sua rua” ou “se tu votar no meu partido, eu vou garantir um bom emprego pra você”, são pequenas promessas que são feitas em particular pra cada cidadão e que, praticamente, nunca é cumprido.</p> <p>Além das promessas, comom já foi falado antes, tem sido cada vez mais normal a compra de voto com dinheiro também. Infelizmente existe muitas “presas fáceis” que aceitam esse tipo de suborno, talvez por falta de condição financeira, mas que se deixam levar por esses tipos de candidatos.</p> <p>E, bom...acho que nem preciso falar dos canditos, né?! Candidatos que fazem esse tipo de coisa, é pessoa que não percebe que é possível ser eleito</p>	<p>- Guerra de Canudos: Aquele povo não teve medo, lutou, lutou e lutou, com muita persistência.</p> <p>- Movimento operário: O povo exigiu uma vida melhor, um salário melhor e começaram as greves.</p> <p>- Revolta da Chibata: Os marinheiros, cançados do racismo e da péssima condição de trabalho.</p> <p>Enfim, todos essem exemplos, provam o quanto o povo foi guerreiro e persistente, e com isso, conquistaram muitas coisas e nos incentivam a lutar por nossos direitos.</p>
--	---	--	--

		<p>com honestidade e com promessas que sabem que podem cumprir.</p> <p>Enfim, é importante entender que compra de votos é muito errado sim, e é somente nós, eleitores que podemos votar em al'gue. Então entenda, o poder está em suas mãos. Não seja mais um "presa fácil".</p>	
V1	<p>Aconteceu, no dia 15 de novembro e durou 3 dias, 15, 16 e 17, na rua do ouvidor com várias mulheres, famílias e grupos de crianças.</p> <p>O país estava tão preparado para a república, com decisões tão unânimes, que a rua do ouvidor não perdeu seu caráter do ponto de reunião de moda, e o teatro chic do nacional.</p> <p>No dia que ocorreu, com a queda de um trono semi-secular, quando o exército se preparou para depor um governo, os cavalheiros e as damas passeavam como, de costume, e os cronistas descreviam o</p>	<p>A notícia relata a compra de votos algo frequente na história do Brasil. Entre dos demais, destaca-se o caso da Primeira República com os coronéis 1889-1930, um período em que isso era normal.</p> <p>Os políticos competiam entre si para comprar votos da população, que por sua vez aumentava seu preço, pedindo casas, móveis, etc.. Isso deixava a população sem consciência política e sem saber em que rumo político seu país está indo.</p>	<p>O povo começou a lutar pelos seus direitos em forma de greves e revoltas. Enquanto marinheiros negros lutavam para serem reconhecidos como cidadãos; trabalhadores lutavam por melhores condições de trabalho; sertanejos lutavam contra a escassez de suas terras se apoiando em líderes e vilas que iam contra a república e seus métodos de governar; na tão aclamada capital do Brasil pessoas, pobres, lutavam contra a modernização e urbanização sem nem mesmo saberem seus motivos, sem serem avisados; o governo lutava contra essas pessoas que só estavam atrás</p>

	<p>dandismo do belo sexo e o chic de seus banheiros.</p> <p>Nos jornais registram-se bailes, teatros e a tranquilidade na rua do ouvidor nos dias, 15, 16 e 17. Este é um documento de muita honra. Este é um documento de muita honra para o povo brasileiro, e a prova de que sabemos esperar que revoluções sejam maduras, sem esforços e lutas.</p>	<p>Hoje em dia a população esta mais “esperta” politicamente e vota consciência, mas ainda há casos desta corrupção, mais comum entre os mais pobres.</p> <p>A compra de votos é uma violação dos direitos políticos e é um tipo de corrupção, além de enriquecer ainda mais os corruptos no poder.</p>	<p>de seus direitos, o governo dialogava fortemente usando seu armamento militar contra essas pessoas, pessoas que nem mesmo participaram da implantação da república e ficaram “excluídas” do regime. Podemos dizer que enquanto a República era implantada e o povo lutava por seus direitos, as vezes eram atendidos às vezes não.</p>
V2	<p>Nos dias 15, 16, 17 a rua do ouvidor, foi um exemplo para todo o Brasil, não houve batalha, derramamento de sangue, na rua do ouvidor, aqueles dias pra ela, “foi um dia comum” porém de muita importância pra nosso Brasil.</p> <p>Como de costume, passaram pela rua do ouvidor muitas senhoras, várias famílias e grupos de crianças, e até as forças com os cavalos.</p> <p>O que era pra ser uma luta ou até uma guerra, pra quele [sic] povo foi uma vitória, uma conquista. Foi um dia tão normal e ao</p>	<p>Esse tipo de situação já vinha desde a 1ª república, pois os políticos que se candidatavam para dominar o poder já vinham comprando o voto de um jeito ou de outro, eles se aproveitavam que a maioria dos votantes não tinham condições ai eles ofereciam roupas, comida, objetos e etc.</p> <p>Nessa imagem dá pra ver que é mais um tipo de fraude. Na verdade a maioria dos votantes não tinham muita opção ou eles votavam naquele político</p>	<p>Com base nas fontes o povo enquanto essa revolta esta acontecendo o povo estava se levantando organizando greves. Na revolta da Chibata os marinheiros estavam cansados de serem, maltratados explorados e se falhavam eram tratados como escravos.</p> <p>Guerra de Canudos: Uma guerra muito sangrenta, muitos mortos, crianças, jovens, adultos, velhos, militares, etc.. pois eles queriam e forma por um tempo uma comunidade altonôma, foi uma guerra pois eles não obedeciam e não</p>

	<p>mesmo tempo com tanta mudança. Na rua do ouvidor era de costume bailes os teatros e a tranquilidade.</p> <p>Eu espero que várias pessoas e outros países se baseiem nesse dia, nessa atitude, eu sei que é errado a luta a guerras, as batalhas, mas se for preciso a guerra, luta e batalha para tornar o seu país melhor acho que todos que querem o mesmo lute, lute por mais direitos uma sociedade mas justa, um salário digno aos trabalhadores, e mais igualdade, porque tem várias pessoas hoje que estão esbanjando dinheiro e outros que não tem nem o que comer, então vamos lutar pra isso tudo!</p> <p>Acontecer* e melhorar esse belo país (Brasil).</p> <p>*palavra esta incompreensível, transcrevi por dedução.</p>	<p>e ganhavam para isso ou o político fazia a proposta para outro que queria.</p>	<p>dependiam dos coronéis, padres etc..eram católicos tradicionais.</p>
--	---	---	---

V3	Tão preparada estava o nosso país para a república, onde toda a nossa vida e todos os nossas perturbações, não deu absolutamente o seu caráter [sic]	Eu acho errado comprar voto, por que cada um tem que ter o seu direito de escolher para quem quer dar o seu voto. Eles são muito egoístas, por que só pensam neles e no dinheiro que vão ganhar, não pensam nas pessoas que estão dando seu voto para eles achando que eles irão fazer algo de bom para melhorar o país.	Guerra de canudos: eles tinham uma disciplina muito boa, lutavam pela vida, eles não vacilaram e nem se entregaram, mas sempre atiraram no círculo de jogo que era forma pelas armas disparadas nos batalhões. Guerra do contestado: pessoas posseiros, eram transformados em intrusos nas empresas da região, foi criado um clima de incerteza entre os pequenos proprietário e fazendeiros.
-----------	--	--	--