



**Iris Guimarães
Vieira Cayres**

Cartilha

PARA PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**O MÉTODO HISTÓRICO
NA SALA DE AULA:
FRAGILIDADE
DEMOCRÁTICA E ERA
VARGAS**

C378m

Cayres, Iris Guimarães Vieira.

O método histórico na sala de aula: fragilidade democrática e era Vargas. / Iris Guimarães Vieira Cayres, 2025.

41 f. il. color.

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

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

Inclui referência

1. Educação histórica – Ensino de história. 2. Mediação pedagógica. 3. Fontes histórica. 4. Cartilha – Apoio pedagógico. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**
Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Identificação

Autor Iris Guimarães Vieira
Cayres

Instituição Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em
Ensino de História

Título O Método histórico na
sala de aula:
Fragilidade democrática
e Era Vargas

Diagramação Letícia Vieira Cayres

Sumário

Apresentação	04
Fundamentos teóricos e metodológicos:	06
Aprendizagem histórica	06
Educação Histórica	08
Aula Histórica	11
Por que democracia?	14
Competências do Pensamento Histórico	17
Fontes históricas	19
Exemplo Prático	22
Aula Histórica – O historiar em sala de aula	22
Referências	39

Apresentação

Método histórico na sala de aula: Fundamentos da Educação Histórica e proposta de Aula Histórica

Esta cartilha foi idealizada no intuito de possibilitar o acesso do professor da Educação Básica aos fundamentos da Educação Histórica, a partir da Didática Reconstrutivista da História de Maria Auxiliadora Schmidt e de seu método da aula histórica, que foca na aprendizagem histórica para garantir o desenvolvimento das competências do pensamento históricos de crianças e jovens. Sendo um produto de mediação pedagógica, resultante da pesquisa de mestrado intitulada *“Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio”*, orientada pela prof.^a Dr.^a Edinalpa Padre Aguiar e desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Ao buscar alternativas para substituir a metodologia da transposição didática, ancoramos nossas reflexões na importância de se utilizar a investigação histórica, particularmente a análise de fontes históricas, como método de ensinar e aprender História, visando possibilitar aos estudantes atribuírem sentido ao conhecimento histórico, na medida que, como sujeito histórico atuando numa investigação, assumam o protagonismo da sua aprendizagem, alargando competências para uma formação histórica mais ativa, construtiva e metacognitiva. Nesta medi-

da, a proposta desta cartilha é possibilitar aos docentes a oportunidade de compreender as potencialidades das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico de seus alunos.

Além de abordamos alguns conceitos teóricos e metodológicos vinculados a Educação Histórica, apresentaremos um exemplo de aula histórica no intuito de orientar o professor na utilização desta metodologia. A aula histórica apresentada tem como conceito substantivo *“A fragilidade democrática e a Era Vargas”*, uma vez que, esta temática tem se transformado em uma necessidade urgente em nossa realidade, por consequência da chegada ao poder de governos autoritários e a disseminação de crescentes discursos da extrema direita no Brasil e no mundo. Sendo assim, utilizar o espaço da aula de História invocando essa temática a partir da Era Vargas, cria possibilidades de os jovens pensarem sobre o significado da democracia, na tentativa de envolvê-los na identificação de suas características, intencionando promover a defesa deste sistema.

Os estudantes, como sujeitos históricos, devem atuar numa investigação, assumindo o protagonismo da sua aprendizagem, e alargando competências para uma formação histórica mais ativa, construtiva e metacognitiva.



Nossa proposta foi utilizar a metodologia da aula histórica para desenvolver nos estudantes um pensamento histórico que faça conexões entre as ações antidemocráticas do governo Vargas e a fragilidade democrática vivida no presente e intensificada, segundo acreditamos, em parte, por consequência do desconhecimento da sociedade, em especial dos jovens sobre a temática.

A aula histórica apresentada foi executada em duas turmas de 3ª Ano do Ensino Médio, podendo ser adaptada para outros conceitos substantivos e outras séries do Ensino Médio e Fundamental. O passo-a-passo segue as etapas propostas por Schmidt (2020, p. 133-4), que contempla, segundo a autora,

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

Tal processo de ensino e aprendizagem ocorre sob a mediação do/a docente. Esse método possibilita ao/à aluno/a o contato com o ofício do historiador, levando-o a compreender que a história é resultado de questões do presente, enfatizando a subjetividade e a multiperspectividade histórica, estimulando a construção do conhecimento histórico a partir da narrativa histórica, e condenando a simples acumulação de informações como meros retratos estáticos do passado.

Fundamentos teóricos e metodológicos:

Aprendizagem histórica

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

Em épocas não muito remotas a História serviu de fundamento para legitimar um passado que explicasse a formação de um Estado-Nação, forjando a todo custo a construção de “*uma identidade nacional*”. Mas hoje, considerando que devemos tratar de “múltiplas identidades”, a urgência da formação de uma cidadania crítica e atuante, que reconheça seu papel para o fortalecimento da democracia e da defesa dos direitos humanos e, sobretudo, que negue e atue contra os modelos estereotipados de sociedades e governos, imprime ao/a professor/a de História a necessidade de ressignificar conceitos teóricos ultrapassados e reinventar seus métodos para atender as demandas atuais da historiografia e estabelecer o diálogo com suas carências de orientação e de seus alunos/as.

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

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

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

Aprendizagem histórica

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

Segundo as determinações teóricas defendidas por Rüsen em Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 45), o aprendizado histórico pode ser percebido a partir de quatro formas tipológicas:

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

A identidade do sujeito se encontra em formação, tendo a sua orientação temporal na vida prática como reflexo da relação das experiências do passado com as expectativas do futuro.

Essas formas tipológicas, por consequência, influenciam o nível de aprendizado histórico dos indivíduos. Deste modo, ao realizarmos uma interpretação teórica das narrativas produzidas

pelos/as alunos/as, poderemos aferir em qual tipologia se encontram, ajudando o/a professor/a fazer intervenções mais acertadas.

Assim, é possível enxergar claramente o “processo metódico de produção do conhecimento histórico” (Schmidt, 2020, p. 132) – um misto de conhecimentos teóricos, relacionados com a vida prática que se constitui a partir das competências de interpretação de fontes, de compreensão textualizada e da comunicação (narrativa). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica, se efetivará mediante a construção do sentido histórico do passado a partir de três elementos: o conteúdo, enquanto algo empírico – capacidade de aprender olhar o passado com algo diferente do presente, que favorecerá a competência para a experiência; a forma que, oriunda de um processo mental, se concretizará enquanto competência de interpretação; e a função que, ao se efetivar enquanto competência para a orientação, contribuirá para que os indivíduos encontrem sentido e deem significado a mudança temporal.

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

Ninguém escapa do passado e
essa é uma das grandes
motivações para se aprender
História.

Educação Histórica

Diante da defesa do que Rüsen (2001) denomina como o uso da experiência temporal para a vida prática, chegamos aos preceitos teóricos da Educação Histórica, por entendermos ser capaz de propor *“aulas construtivas que contemplam a exploração e análise de ideias prévias dos estudantes sobre conhecimento histórico”*.

Nesta medida, será enfatizado aqui, a importância de se desenvolver o pensamento crítico e as habilidades de interpretação histórica dos/as estudantes, onde se concentram as dimensões cognitivas e sociais do pensamento histórico, na intenção de podermos examinar como eles e elas constroem e organizam o conhecimento histórico em suas mentes. Nesta vertente, consideramos que

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

Ao relacionar os estudos sobre o passado com a necessidade de desenvolver nos indivíduos orientação temporal, questionamos para nossos/as alunos/as se o que aprendem nas aulas de História teria ou não alguma serventia para sua vida prática/cotidiana.

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

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

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

Destarte, há que se questionar sobre a necessidade, os interesses e os propósitos da educação histórica para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Ou seja, qual o sentido e

Educação Histórica

o significado do estudo de fatos do passado para a vida dos/as jovens? Esse é o questionamento que deve estar presente na mente dos/as docentes e que os conduzirão em direção a uma educação histórica que preze pela aprendizagem histórica efetiva e com sentido. Como o passado pode ser *“experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”* (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 39) é uma das questões básicas que deve nortear o/a professor/a em todo o processo de ensino de História, concepção estruturada na didática da história, considerada por Rüsen a ciência do aprendizado histórico.

Ciência essa, que engloba *“conexões internas entre história, vida prática e aprendizado”* (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 40).

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

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

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

Educação Histórica

que certas competências do pensamento histórico foram desenvolvidas e que tipo de consciência histórica foi formada.

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

Na educação histórica, o trabalho do/a professor/a não consiste em ensinar conteúdos como meros conhecimentos do passado, mas sim, favorecer meios para que os/as discentes desenvolvam competências para pensar historicamente, a partir de uma investigação histórica, que os/as façam encontrar no passado significação para o presente.

Aula Histórica

Método de investigação de fontes históricas e construção de conhecimento histórico a partir de narrativas

Em *História & Imagens*, Eduardo França Paiva (2002, p. 12) afirma que

Um bom professor de História tem que ser também um bom historiador. Isso não significa trocar a sala de aula pelo arquivo. [...] O professor de História de todos os níveis de ensino tem que saber lidar criticamente com as fontes, sejam elas as mais distintas.

Seguindo esse pressuposto e com base na aprendizagem histórica e na cognição histórica situada, defendemos o uso do método de investigação histórica, mostrando como a aula-oficina (Barca, 2001) e a aula histórica (Schmidt, 2020), ao utilizarem análise e interpretação de fontes, visam desenvolver o pensamento histórico dos/as estudantes conduzindo-os a uma consciência histórica crítica-genética (Schmidt; Martins, 2016).

Defendemos assim, a realização de atividades didáticas que possibilitem a construção de narrativas históricas pelos estudantes, evitando práticas que os levem apenas a absorver narrativas prontas. Nesse sentido, Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 43) destacam que

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

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

a forma de apresentação do conhecimento histórico. É a forma de se comunicar historicamente entre os sujeitos. O narrar é procedimento fundamental da aprendizagem histórica. [...] Para a narrativa é decisivo que a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo, de modo que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto da “história”.

Pesquisas desde a década de 1970 em diferentes países mostram a necessidade de compreender como a cognição histórica se processa em crianças e adultos, observando como manifestam ideias sobre a História (Barca, 2001). Diferentemente de Piaget, que defende um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, a Educação Histórica defende que a cognição histórica se manifesta em tarefas concretas e com progressão irregular. Assim, o/a professor/a deve sondar conhecimentos prévios dos/as alunos/as e valorizar sua capacidade de analisar vestígios do passado, para construir narrativas

Aula Histórica

históricas mais complexas e abrangentes. A esse respeito e considerando papel de outros espaços de apropriação do passado, Barca (2001, p. 15) lembra que

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

A principal forma de elevar o nível de operação mental dos/as alunos/as é utilizar o método histórico, promovendo a pesquisa e a produção do conhecimento em sala. Na aula-oficina e na aula histórica, o trabalho com fontes é recurso metodológico para construir a relação entre sujeito do presente e fato do passado, sempre com critérios epistemológicos.

Na aula-oficina, “os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor [...]; participam ativamente na resolução de problemas” (Barca, 2001, p. 20). O saber histórico resulta da análise crítica de vestígios do passado. Não se trata de formar “mini-historiadores”, mas de trabalhar com a principal matéria-prima da História: as fontes.

Portanto, é preciso adotar metodologias que:

- considerem ideias prévias dos/as alunos/as;
- proponham questões problematizadoras;
- desenvolvam atividades concretas de interpretação de fontes;

- promovam produção cooperativa;
- valorizem avaliação qualitativa e progressiva.

O método de investigação histórica, instrumentalizado pela aula-oficina e pela aula histórica, confere às fontes status de recurso pedagógico capaz de possibilitar compreensão crítica do passado.

No modelo de aula histórica, Schmidt (2020) enfatiza o uso de fontes como recurso central do processo didático. A análise e interpretação das fontes pelo/a aluno/a, orientado pelo/a professor/a-investigador/a, conduzem todo o processo. O planejamento deve contemplar os princípios de significância, experiência e explicação, visando à formação do pensamento histórico e da competência de atribuição de sentido.

Inspirando-se em Barca, Rüsen, Levésque e Seixas, Schmidt (2020) esquematiza a aula histórica com três competências centrais:

- Interpretação de fontes;
- Compreensão contextualizada das situações humanas em diferentes tempos e espaços;
- Comunicação das interpretações ao longo do tempo.

Essa metodologia busca que o/a aluno/a compreenda o significado do conhecimento histórico, eleve seu senso comum e construa suas próprias explicações sobre o presente de modo a desenvolver seu pensamento histórico (Borries, 2016).

Na aula histórica, o trabalho com fontes é fundamental para a produção do conhecimento histórico, pois a construção de sentido sobre o passado resulta da análise de

Aula Histórica

documentos e da elaboração de narrativas (Schmidt, 2020). Os passos do método são:

1. Investigação e categorização das carências de orientação temporal e interesses dos/as alunos/as;
2. Seleção de conceitos substantivos e de segunda ordem;
3. Interpretação, contextualização e problematização de fontes;
4. Construção de narrativas em diferentes linguagens;
5. Avaliação contínua com valorização da metacognição.

Assim, a aula histórica permite que os/as alunos/as percebam seus processos cognitivos e atribuam significância ao que foi estudado em relação à vida prática. O levantamento das carências e interesses, a interpretação de fontes e a contextualização das informações possibilitam a comunicação do saber histórico em diferentes linguagens, “fazendo o passado emergir significativamente do presente” (Schmidt, 2020, p. 139).

Dessa forma, os/as estudantes ampliam sua percepção, exercitam a interpretação, problematizam e aperfeiçoam sua orientação espaço-temporal. O presente é ponto de partida e de chegada de todo o processo, e os conteúdos, sobretudo os sensíveis, são utilizados como recurso para reconstruir o passado de forma significativa.

Recorrer ao método histórico em sala de aula contribui para uma formação mais crítica e uma aprendizagem carregada de sentidos e significados.

Por que democracia?

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

No artigo “Redemocratização em curso: o que pensam os jovens sobre o conceito substantivo democracia”, Carvalho (2023), traça um panorama geral acerca da situação da democracia no presente, seus diversos significados na teoria e na prática e a visão que os/as jovens têm sobre o tema. Suas conclusões alertam para a necessidade de mantê-lo em pauta, sob o risco de que a ignorância sobre ele nos direcione a um estado de catástrofe social. A sua pesquisa aponta que

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

Os achados de Carvalho nos levam a pensar que essa desconfiança dos/as jovens em relação à política institucional, pode levá-los a um afastamento de discussões políticas mais amplas e necessárias, inclusive para o futuro dessa juventude. Carvalho (2023) defende que a existência e a manutenção da democracia são imprescindíveis e só é possível seu fortalecimento e manutenção, a partir das ações dos cidadãos ao reconhecerem a importância das instituições públicas, o que segundo a autora está sendo afetada pela desconfiança e insatisfação da população que associa o termo apenas a aspectos procedimentais como eleição/voto. Essa pesquisa nos alerta para

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

Por que democracia?

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

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

Neste panorama, considerando o fortalecimento no presente de certos mitos políticos, levados a efeito por grupos sociais que se opõem a modelos democráticos e que visam impor sobre a sociedade formas extremistas de governo, escolhemos como tema a guiar a aula histórica a chamada “Era Vargas”. Por isso, recorreremos ao imaginário criado/construído sobre a figura de Getúlio Vargas que objetivava, com isso, legitimar o fato histórico que utilizamos como conceito substantivo – a Revolução de 1930, acontecimento esse, que marcou o início de instabilidade política que desestabilizou a nossa então recente democracia.

E qual o sentido de tudo isso, se “*toda essa história é passado?*” Voltamos à pergunta feita diariamente por nossos/as

alunos/as em sala de aula. E a resposta deve estar bem clara na didática empreendida pelo/a professor/a, que deve primar por dar significado às ações vividas pelos indivíduos no passado, contextualizando-as e problematizando-as, buscando, assim, atribuir sentido para as nossas ações no presente, “*permitindo-nos efetuar uma leitura anacrônica e sincrônica da sociedade brasileira contemporânea*” (Carneiro, 1988, p. 269).

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

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

A citação reforça a importância de se estudar esse período, constituindo-se como um tema sensível e muito importante para entender nossa realidade atual, haja vista que neste período foram utilizados métodos coercitivos

Por que democracia?

de censura e tortura para garantir a continuidade do governo, evitando a alternância do poder.

As massas foram manipuladas pela indústria da propaganda incorporando ideologias impostas pelo aparelho estatal, os índices econômicos foram adulterados na intenção de forjar uma falsa estabilidade econômica e o país foi entregue ao capitalismo imperialista americano. Assim, o Brasil vivenciou na Era Vargas, momentos conturbados e contraditórios, um contexto social, político e cultural marcado por dilemas éticos, corrupção e violência que necessitam se analisados conforme o contexto da época e repensados sob a ótica de alguns problemas de ordem política e social que vivenciamos no presente.

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

Então, quando o/a professor/a for questionado por seus alunos/as sobre o sentido e o significado do seu trabalho, recomendamos ter em mente que

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

O ensino de história, pode possibilitar esse reconhecimento identitário. A consciência histórica é desenvolvida a partir do identificação da experiência temporal, e a construção de conhecimento sobre o passado, direciona os indivíduos no presente garantindo uma atuação mais crítica e cidadã.

“A história é escrita a partir dos pontos de vista do presente”.

Borries (2016, p. 176)

Competências do Pensamento Histórico

O que é o pensamento histórico? Qual sua importância e relação com o cotidiano dos indivíduos? Como, na sala de aula podemos proporcionar seu desenvolvimento? Que metodologia utilizar para dar sentido ao conhecimento, possibilitando que ele seja o resultado de uma construção e não mera apropriação ou transposição didática? O pensamento histórico busca compreender o passado como construção, orientada por evidências, interpretações e significados. Diante de tais questões, o que temos na prática é que a

A ausência de ligação entre ciência e vida social faz com que História, Geografia e outras Ciências Sociais sejam vistas como disciplinas de memorização, [...] que não admitem atividades discursivas, de indagação ou de resolução de problemas. Para que as Ciências Sociais sejam disciplinas formativas e introduzam os alunos em um plano de aprendizagem que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que elas têm, bem como que a configuração de sua visão da realidade pode estar baseada em aproximações científicas do seu entorno social, político e cultural, é imprescindível que a educação ofereça uma didática [...] que considere a natureza desse tipo de conhecimento (Prats, 2006, p. 193).

Para dar forma a um conhecimento histórico construído com base na racionalidade da análise social, Prats propõe uma didática própria, baseada no método histórico e no desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, especialmente a evidência histórica.

Diversos teóricos (Ashby, 2003; Prats, 2006; Barca, 2001, 2004, 2012; Lee, 2006; Rösen, 2012; Schmidt, 2004, 2009, 2011, 2019; Aguiar, 2022) analisam a relação entre competências históricas e o sentido do conhecimento. Schmidt e Sobanski (2020) elencam dez categorias constitutivas do pensamento histórico, destacando que o conhecimento deve ser mediador da relação do estudante com o mundo.

Nesta cartilha, analisamos quatro destas competências: *argumentação, empatia, orientação e evidência histórica* e priorizamos experiências com fontes para os estudantes possam se desafiados a elaborar inferências, comparar valores de passado e presente e construir narrativas fundamentadas. Como lembra Ashby (2006, p. 8):

A forma pela qual os alunos recriam as situações cotidianas pelas quais examinam a possibilidade de ação ou prática no passado particular é provavelmente reconhecida por muitos professores e tem alguns procedimentos importantes na compreensão de suas ideias sobre evidência e empatia (Ashby, 2006, p. 08).

Competências do Pensamento Histórico

Desde a década de 1970, mudanças no ensino de História no Brasil apontam para a substituição da memorização pela reflexão crítica. Para Caimi (2008, p. 141),

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes devem ser trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses [...].

O pensamento histórico, segundo Aguiar (2024, p. 217),

“é a chave de acesso para a compreensão do que se foi e, por ser um pensamento de segunda ordem, não está preocupado em contar o acontecido e sim como o reconstruímos e quais ideias esse acontecido expressa”.

Assim, as afirmações históricas não devem ser aceitas pela autoridade de quem narra, mas pelas evidências que as sustentam. O/a investigador/a precisa perceber intenções e manipulações por trás das fontes. Para Prats (2006, p. 203), é necessário *“ler [as fontes] com a mente indagativa”, contrastando e contextualizando informações, pois “cada fonte expressa a ótica particular de um indivíduo”.* A validade das fontes só se confirma quando usadas como evidência. Para Simão (2011, p. 186) evidência é:

o fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico. [...] só pode considerar-se como adquirida qualquer parcela de conhecimento quando o historiador é capaz de expor [...] os fundamentos em que se baseou.

Na didática da História, cabe afastar os/as estudantes da visão pragmática que reduz o passado a acúmulo de informações. Trabalhar fontes como evidências possibilita a autonomia do pensamento histórico. *“Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador” (SIMÃO, 2011, p. 186).*

O desafio do/a professor/a é conciliar a cognição histórica situada com a rigidez da estrutura escolar. A sala de aula, no entanto, constitui espaço fértil para problematizar conceitos, debater múltiplos pontos de vista e estimular a construção de paradigmas e narrativas diversas, guiada pelo método de investigação historiográfica e pelo desenvolvimento do raciocínio histórico.

A proposta é introduzir os/as estudantes na crítica às fontes, considerando prováveis manipulações ou omissões, pois *“cada fonte expressa a ótica particular de um indivíduo”*

(Prats, 2023, p. 203).

Fontes Históricas

A Educação Histórica defende o trabalho com fontes históricas na Educação Básica, respeitando as especificidades escolares para que os/as estudantes assumam o protagonismo da análise crítica das mensagens transmitidas pelos vestígios do passado, evitando a mera reprodução das narrativas docentes. O uso das fontes possibilita

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

Ao considerarmos essa premissa, nos colocamos, ao fazer uso de fontes, com o objetivo de permitir que esse recurso nos conduza ao passado, no intuito de encontrar respostas para questionamentos que são próprios da nossa realidade. Pois, o exercício da problematização dos vestígios do passado nos conduz para o desenvolvimento do nosso raciocínio histórico.

Figura 01: Getúlio Vargas, no centro da imagem, trajando uniforme militar (1930)



Fonte: Site Brasil Escola, 2024[1]

Figura 02: Getúlio Vargas e apoiadores da Revolução de 1930



Getúlio Vargas, ao centro, toma posse no Palácio do Catete (RJ) em 31 de outubro de 1930. À direita de Vargas, sua esposa, Darci Vargas - Fonte: Site Toda Matéria, 2024

Fontes Históricas

As imagens da Revolução de 1930 (figuras 1 e 2) exemplificam fontes imagéticas que expressam intenções do produtor e dos veículos que as divulgaram. Detalhes como o fardamento militar de Vargas, a presença de crianças e mulheres ou símbolos nacionais carregam significados de manipulação da opinião pública. Representações do passado, frequentemente vinculadas pela grande imprensa ou livros didáticos, exaltam visões hegemônicas e silenciam outras. Cabe, portanto, avaliá-las criticamente, pois

“as fontes históricas são, pois, a matéria-prima do historiador. Construções, forjadas nas disputas de poder, elas dizem sobre o momento em que foram produzidas e também sobre o olhar de quem investigou” (SOUZA, 2016, p. 61).

Um olhar ingênuo sobre tais fontes pode reforçar consciências históricas tradicionais, legitimando discursos preconceituosos. Já a análise problematizadora permite interpretações múltiplas.

Segundo Bittencourt (2008, p. 367):

Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica [...] A escolha do espaço, das pessoas, a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos ficam a critério do fotógrafo.

Assim, toda fonte deve ser acompanhada de informações como autoria e data, respeitando tanto a intencionalidade do produtor quanto a subjetividade do observador. O/a professor/a deve orientar a leitura crítica, guiada por perguntas que desvendem o não explícito.

Na Revolução de 1930, por exemplo, imagens podem transmitir visões excludentes sobre raça e classe, legitimando interesses de determinados grupos. O/a pro-

fessor/a, ao trabalhar essas fontes, precisa promover a multiperspectividade histórica e evitar a absorção acrítica de narrativas. Afinal, *“vivemos em um mundo onde a imagem domina e manipula, criando valores, falsos juízos e recuperando mitos” (CARNEIRO, 1988, p. 266).*

A análise das fontes deve problematizar, contextualizar e desconstruir representações para possibilitar novas leituras. Como aponta Moreira (2018, p. 36):

O uso das fontes históricas na escola aparece [...] como uma aproximação do ofício das historiadoras e historiadores à realidade das/dos estudantes [...], reafirmando-os como produtores de conhecimento.

Nesse processo, é fundamental levantar perguntas como *“quando, onde, quem, para quem, para quê, por quê e como” (PAIVA, 2002, p. 18-19)*, além de identificar apropriações, silêncios e ausências. A investigação conduz a uma construção subjetiva do conhecimento histórico, que deve revelar permanências e rupturas.

Burke (2002, p. 17) reforça que imagens *“constituem o melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas”*. Já Ginzburg lembra que *“as fontes históricas não são janelas escancaradas, como querem os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como querem os céticos. No máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (2002, p. 44 apud MOREIRA, 2018, p. 32).*

Assim, o compromisso do/a professor/a é incentivar questionamentos críticos, avaliando autenticidade, origem e propósito das fontes, compreendendo-as como construções humanas. Na perspectiva da Edu-

Fontes Históricas

Figura 03: Comemoração em outubro de 1930



Fonte: Site Wikipédia, 2024

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

cação Histórica, a análise de fontes é recurso didático essencial para aproximar estudantes do ofício do historiador, estimular o desenvolvimento do pensamento histórico e formar uma consciência histórica crítico-genética (RÜSEN, 2012).

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

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

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

Como ressalta Schaff (1995, p. 270), “o passado é uma tela, sobre o qual o presente projeta a sua visão do passado”. Nesse sentido, o trabalho com fontes em sala de aula permite que os/as alunos/as compreendam a história como construção em permanente atualização, vinculada às condições sociais de cada tempo.

Exemplo Prático

Para exemplificar uma aula histórica, apresentaremos a aula planejada e executada para a construção de dados para a pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem histórica: o uso de fontes históricas e sua função para o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio”, realizada no ProfHistória/UESB, tendo como objetivo compreender as potencialidades das fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos do Ensino Médio”

Essa cartilha tem o intuito de divulgar a perspectiva teórico-metodológica da aula histórica e colaborar para a prática de professores e professoras de histórica da Educação Básica, contribuindo para disseminar a proposta da Educação Histórica no âmbito do ensino de história.

Aula Histórica

O historiar em sala de aula

I - Identificação:

Professor:

Instituição de Ensino:

Ano/Nível: 3ª série do Ensino Médio

II - Planejamento de Aula Histórica:

Conteúdo / Conceito substantivo: Fragilidade democrática e Era Vargas

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

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

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

Instrumentos: Fontes históricas (iconográficas, escritas e audiovisuais)

Duração: 5 aulas de 50 minutos cada

Objetivos Gerais das aulas Históricas:

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

Recursos necessários:

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

III - Metodologia:

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

1. Objetivo Específico:

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

2. Ponto de partida:

Instrumento: Questionário exploratório

1. Responda os questionamentos que seguem:

a) Para você, o que foi a Era Vargas? O que esse período significou para a nossa história?

b) Na sua opinião a democracia é importante? Por quê?

c) Você considera que a democracia brasileira pode estar ameaçada? Justifique:

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

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

1. Objetivos Específicos:

Analisar e problematizar diferentes tipos de fontes históricas;

Aprender a se orientar temporalmente a partir da identificação das mudanças e permanências do passado;

Diferenciar os valores das sociedades atuais com as do passado;

Experienciar o contato com fontes históricas e com a identificação de evidências históricas;

Elaborar problematizações e argumentações a partir da análise de fontes históricas.

2. Introdução à análise crítica de fontes históricas

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

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

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

Fonte A: Música “Ode à revolução de 30”

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

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

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

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

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

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

video clip *YouTube*:
<https://www.youtube.com/watch?v=O5pREkknVnc>



Fonte B: Fotografia do desfile Cívico



Desfile em celebração do dia 1º de maio no estádio de São Januário (RJ) 1942. Foto: Arquivo Nacional.

Além das festividades e das cerimônias cívicas, São Januário foi apropriado de igual maneira por atos e manifestações políticas, em especial os desfiles e pronunciamentos de Getúlio Vargas. Freqüentador da tribuna de honra nos dias de jogo, Vargas valeu-se da estratégia de utilizar o estádio para fazer discursos de rádio em cadeia nacional.

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

Ficha de Investigação 1:


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

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

Fonte A: Fotografia de comitiva de Getúlio Vargas




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

<p>https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/</p> <p>https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/visualizar-grupo-trabalho/366. Acesso em: 29 ago. 2024.</p>	
---	---

Fonte B: Fotografia de manifestação na Avenida Paulista




Manifestação na Avenida Paulista – 2013

<p>https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-socio/a-real-historia-dos-golpes-no-brasil/?utm_medium=leiamais&utm_source=cartacapital.com.br. Acesso em: 29 ago. 2024.</p>	
--	---

Fonte C: Fotografia de depredação da praça dos três poderes



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

<p>https://www.ocafezinho.com/2024/02/14/8-de-janeiro-era-o-plano-b/. Acesso em: 29 ago. 2024.</p>	
--	---

Ficha de Investigação 2:

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

Conjunto 3 de Fontes Históricas (duplas 5 e 6) - imagéticas: cartazes de propaganda política dos principais candidatos às eleições presidenciais de 1930.



Fonte A: Cartaz da Aliança Liberal eleições presidente 1930



Fonte B: Cartaz da chapa governista eleições presidente 1930

<https://memorialdademocracia.com.br/card/agora-e-oficial-acabou-a-politica-do-cafe-com-leite>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Ficha de Investigação 3:

- Quem são os candidatos indicados em cada um dos cartazes?
- A que período da nossa história se referem?
- Qual a sua opinião em relação às promessas ou slogans de campanha apresentados nos cartazes?
- As campanhas eleitorais atualmente são marcadas por uma enxurrada de informações (e também desinformações), são apelos musicais e visuais que visam, a qualquer custo, direcionar as nossas escolhas e o nosso posicionamento político. Comparando a propaganda política produzida hoje com os cartazes mostrados acima, você poderia destacar semelhanças e/ou diferenças? Quais?

Conjunto 4 de Fontes Históricas (duplas 7 e 8) - escrita/oral, audiovisual: Carta Testamento de Getúlio Vargas e informações da historiografia sobre Getúlio Vargas

Fonte A: Carta Testamento de Getúlio Vargas (23/08/1954)

Carta Testamento

"Mais uma vez, a forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e novamente se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam, e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre.

Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com o perdão.

E aos que pensam que me derrotaram respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História."

(Rio de Janeiro, 23/08/54 - Getúlio Vargas)

Carta datilografada encontrada na mesa de cabeceira do Presidente Getúlio Vargas e lida por telefone pelo então Ministro da Economia, Oswaldo Aranha, em transmissão nacional pelo rádio, na rede nacional de Rádio: A voz do Brasil, poucas horas após o suicídio do então presidente que, no dia 24 de agosto de 1954, encerrou sua vida com um tiro no peito. (Trecho retirado: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/65798/37904>)


Carta Testamento de Getúlio Vargas, narrada por Paulo Otaran e ilustrada com imagens da época. Fundação Leonel Brizola - Alberto Pasqualini. 16 de fev. de 2012
https://www.youtube.com/watch?v=2_emEu7hq1Q Acesso em: 19 out. 2024.



Fonte B: Vídeo do YouTube - O suicídio de Getúlio Vargas - Eduardo Bueno



Canal Buenas Ideias

https://www.youtube.com/watch?v=qJcod5omOcY&t=1s	
---	---

Ficha de Investigação 4:

- Quem são os produtores das fontes A e B? Quais seriam as intenções dos autores ao produzirem essas fontes?
- Na sua opinião, de que forma essas fontes podem influenciar as pessoas que têm acesso a elas?
- A partir das fontes analisadas, é possível tirar conclusões sobre a participação do povo brasileiro nas decisões políticas na Era Vargas e na atualidade? Quais?
- Depois de conhecer as informações apresentadas pelas fontes, qual a sua opinião sobre Getúlio Vargas e a sua forma de governar?

Conjunto 5 de Fontes Históricas (duplas 9 e 10) - escritas e imagéticas: capas de jornal com notícias de fatos históricos políticos

Fonte A: Fim de um ciclo - A queda da República Velha

<https://www.migalhas.com.br/quentes/276919/de-washington-luis-a-jk--conheca-ex-presidentes-que-ja-foram-presos>. Acesso em: 29 out. 2024.



Fonte B: Fim do Estado Novo: chegou a hora da queda de Getúlio!



29 de outubro de 1945 (há 76 anos): Estado Novo: o presidente Getúlio Vargas é deposto por militares de seu próprio ministério.

<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/periscopio/ascensao-e-queda-de-getulio-vargas-em-duas-capas-do-jornal-o-globo-545589/>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte C: Organização da oposição e falta de apoio de antigos aliados levam Vargas ao suicídio

"ULTIMA HORA" HAVIA ADIANTADO, ONTEM, O TRÁGICO PROPÓSITO

MATOU-SE EXTRA VARGAS!

2 Última Hora

O PRESIDENTE CUMPRIU A PALAVRA:

"SÓ MORTO SAIREI DO CATETE!"

A Mensagem Que Vargas Deixou Pouco Antes de Desfechar Contra o Peito o Tiro Fatal: "A SANHA DOS MEUS INIMIGOS DEIXO O LEGADO DE MINHA MORTE. LEVO O PEZAR DE NÃO TER PODIDO FAZER PELOS HUMILDES TUDO AQUILO QUE EU DESEJAVA."

AS 8,30 HS. DA MANHÃ DE HOJE O MAIOR LÍDER POPULAR QUE O POVO BRASILEIRO JÁ CONHECEU ENFERROU DE MODO DRAMÁTICO SUA GRANDE VIDA

UM TIRO NO CORAÇÃO — O GENERAL CAIAADO AINDA ENCONTROU COM VIDA O PRESIDENTE — DESOLACÃO NO CATETE

O povo em massa corre para o Palácio do Catete, estando repletas as ruas que dão acesso à casa em que se matou, vítima da ignomina e das compenhas infamantes de adversários revoltos, o maior estadista que o Brasil teve, neste século. Cenas de profunda dor estão sendo assistidas na rua. Lê-se a pesar no rosto do povo. O povo brasileiro chora a perda do seu Presidente, por ele escolhido, por ele eleito e que — na crise gerada por seus inimigos — se saiu do Catete morto.

Primeira página do jornal varguista Última Hora, noticiando a morte de Getúlio Vargas. Rio de Janeiro – 1954 – Hemeroteca da Biblioteca Nacional/Acervo Última Hora.

<https://riomemorias.com.br/memoria/motins-de-suicidio-de-getulio-vargas/>
Acesso em: 29 ago. 2024.



Ficha de Investigação 5:

- Qual a sua opinião sobre os fatos e os indivíduos noticiados nos jornais?
- Para você, qual a relação entre os fatos noticiados nas três matérias e a manutenção da soberania republicana e democrática no Brasil atual? Explique sua opinião:
- Após a análise das notícias, identifique se os jornais expressam algum tipo de posicionamento político. Quais seriam?

Conjunto 6 de Fontes Históricas (duplas 11 e 12) - escritas e imagéticas: fotografias e páginas de jornais

Fonte A: A campanha da Aliança Liberal toma as ruas com populares do Rio de Janeiro em 1929



Na campanha eleitoral de 1929 a Aliança Liberal, partido de Getúlio Vargas, refletia os programas e as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao grupo político denominado Café-com-leite, mas, conseguiu logo sensibilizar as massas de trabalhadores urbanos ganhando apoio até dos tenentes. <https://image.slidesharecdn.com/20-141002124940-phpapp02/75/20-revolucao-de-1930-29-2048.jpg>. Acesso em: 29 ago. 2024.

Fonte B: Relações de Getúlio Vargas com ações Fascistas

O IMPARCIAL

Director — J. S. MACIEL FILHO

ANNO I AV. RIO BRANCO, 131 - A Rio de Janeiro — Quarta-feira, 20 de Maio de 1936 FÓRUM AVULSO 100 R\$15 NUM. 302

Vae ser expulsa a mulher de Prestes

O Senado votará pelo processo do sr. Chermont

Ainda não estão assentadas as bases definitivas do accordo gaúcho. Os leaders políticos continuam a trabalhar na recomposição do "modus-vivendi" ::

O appello do Senador Chermont e as funções da Secção Permanente

Nova orientação constitucional --- A licença para processo

O parecer do senador Arthur Costa, dando deferimento ao appello de sr. Abel Chermont, não tem sido impresso no Senado. Com a ausência de sua representa-

ção, com o chefe do governo. A O IMPARCIAL parou, desmentindo que Sr. Costa não tratou de assumpção.

O AMBIENTE

O senador Thomas Leão, como presidente da Comissão de Constituição do Poder, aduziu parafrazeando a representação de Santa Catharina, em seu trabalho.

— É a Secção Permanente de honoras, em relação aos deputados, aos pedidos de prisão e de pessoas "ad-referendum", de mesma natureza, forçosamente tem que proceder, em relação aos senadores. De contrario, as leis não são "ideológicas". E as penalidades dos mesmos mandados, não podem depender do voto de um senador, que é o "appello" suficiente para a votação na Secção Permanente. Isso rou-

(Continua na 12ª pag.)



Senador Duarte Lima, membro da Comissão de Justiça

taute de Santa Catharina, ficou decidido que se fosse votado depois de três dias, quando o relator deverá voltar de S. Paulo.

FALA UM MEMBRO DA COMISSÃO

Este parecer será apreciado e votado na Comissão de Justiça. E para constatarem a importância que seu membro tiveram, uma vez que já tiveram conhecimento, através de honrosos e senadores Duarte Lima.

O sr. Arthur Costa tem toda a razão, disse a representante da Paralyha. O ponto capital é que a Secção Permanente é órgão do Poder Legislativo, e como tal, se pode delimitar "ad-referendum" do Senado.

Os senadores da Comunidade tiveram idéas, tendo havido um perfilado accordo entre o parecer e a mesma opinião.

O parecer está plenamente victorioso.

COORDENANDO

O senador Waldemiro Magalhães, como coordenador de Senado, conferenciou honrosos e representantes, sobre o parecer do sr. Arthur Costa. Foram ouvintes os sr. Cleonir Cardoso e Duarte Lima, além de sr. Cunha Netto, na qualidade de chefe de pareceres sobre o assunto.

O representante mineiro, aduziu, imediatamente após, tomar conhecimento do parecer de Arthur

A BATALHA DE ADAMALOURA TUYUTY vae ser expulsa

Como será comemorado o aniversario desse acontecimento

Grande festa se prepara no Estado para a comemoração do aniversario da Batalha de Tuyuty, que terá lugar a 24 de corrente.

Assim, depois, epopéia representada na figura honorífica de grande general Orosio, serão prestadas as homenagens, com, no mesmo dia, cinco de tardes de anos.

As comemorações militares prometem revelar-se de maior brilhantismo.

Até 8 horas do historico dia, na Praça 13 de Novembro, haverá um grande desfile de tropas.

No Campo de S. Christovão, às 16 horas, se verificará a apresentação da entrada de bandeirolas ao 14º R. I.

Para essas cerimoniaes determinou o Ministro da Guerra que as unidades e estabelecimentos militares se façam representar por uma comissão, occorrendo ao mesmo tempo os officiaes de paratropa e cooperarem as esquadras.

Para as festividades, aos militares, foi determinado o uniforme de gala, botas e arremado.

"Sou casada com Luiz Carlos Prestes e muito me honro com isso" — disse ella, hontem, na Policia Central



OLGA BENARIO

A dama loura... Hontem, foi ella mais uma vez interrogada, Chagny (Benario) ou Maria Prestes à Policia Central com um sorriso triste ballando nos seus labios finos, sem chapado e com os cabelos a lagrimejar, pediu para ir — pensada, que o maior relevo ao seu perfil de artista.

No gabinete de Sr. Democrata (Continua na 12ª pagina)

TEMOS LEIS

Apenas falta quem lhe dê cumprimento

A politica continua, tomar providencias em relação aos indesejados. Mas, pelo menos, a sua obrigação. Diariamente são feitas



Lela, a indistinguishável

no processo e, pelo menos, uma vez por semana, pode ser recolhido e embarque de uma forma

que, seguindo barra a bar, mal-dizida sobre os conhecimentos de um bom comportamento na vida e trabalho e não para a vagabundagem ou para a exploração queer politica, queer social.

Em porque estabelecimento que o posterior de hontem tinham ainda do pelo do nove, de uma sociedade, já muito conhecida, e, finalmente, de uma mulher a cuja infamia a sociedade brasileira deve ter sido castigada.

Não compreendemos porque uma Lela ainda se sobra no territorio nacional. E não podemos deixar de estumar novamente as autoridades que não tomaram providencias para a expulsão sumaria de uma mulher que tododia sobem ser não a canchada da morte de um modo digno e pertencente a uma das mais tradicionais familias brasileiras.

Não compreendemos, francamente, o que faz a politica de castigos sem timpo por que o Sr. Chefe de Policia não lo-

(Continua na 12ª pag.)

“O Imparcial” noticia a expulsão de Olga, a “dama loura”, para a Alemanha nazista, por decisão de Getúlio Vargas, em 20 de maio de 1936.

<https://memorialdademocracia.com.br/card/olga-benario-e-entregue-a-gestapo>
Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte C: Conferência que estreitou laços entre Brasil e EUA faz 70 anos (Acordos diplomáticos e financeiros de Getúlio Vargas com os capitalistas estadunidenses)



O presidente americano Franklin Roosevelt (banco da frente) se encontrou em Natal/RN, com o presidente Getúlio Vargas para acertar o envio de tropas do Brasil para combater na Segunda Guerra Mundial - 28/01/1943.

<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/conferencia-que-estreitou-lacos-entre-brasil-e-eua-faz-70-anos,1713132dfd69c310VgnVCM3000009acce0aRCRD.html>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Fonte D: Reaproximação de Getúlio Vargas com Carlos Prestes após decretar sua anistia



Ex-presidente Getúlio Vargas (primeiro à esquerda) e o líder comunista Luís Carlos Prestes (segundo, da direita para a esquerda) em 4 de novembro de 1947, em um comício que reuniu aproximadamente 10 mil pessoas no vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo, dividindo o mesmo palanque. Desde 1930 os rumos da política brasileira colocaram esses dois personagens em papéis de destaque, ora antagônicos, ora aliados.

<https://histormundi.blogspot.com/2016/06/imagens-historicas-21-getulio-vargas-e.html>. Acesso em: 29 ago. 2024.



Ficha de Investigação 6:

- a) Qual a temática retratada em cada fonte histórica? A que período histórico elas se referem?
- b) Após a análise das fontes, que conclusão é possível tirar acerca da conduta dos sujeitos representados?
- c) Na sua opinião, o que cada fonte histórica apresenta sobre o posicionamento e ações de Getúlio Vargas?
- d) Para você, as decisões de alianças políticas no presente também são construídas como nos exemplos mostrados nas fontes históricas? Explique:

Aula 3 - Socialização do pensamento histórico construído

1. Objetivos Específicos (para as aulas 3 e 4):

- Discutir a fragilidade da democracia brasileira, tomando como base os acontecimentos históricos estudados;
- Elaborar uma narrativa histórica no formato de notícia de Blog a partir de argumentações construídas com base nas investigações das informações presentes nas fontes históricas analisadas.

2. Discussão e contextualização: Direcionar que cada dupla apresente para a classe as fontes investigadas e o resultado de suas análises, expressando as evidências históricas que foram extraídas das fontes ao problematizá-las e relatando de que forma essas evidências podem contribuir para com a sua orientação no presente. O professor deverá conduzir as apresentações, para que a classe relacione suas ideias sobre fatos do passado com situações ocorridas no presente.

3. Síntese coletiva: Conduzir os discentes a sintetizar oralmente o que foi aprendido (metacognição) sobre a fragilidade democrática provocada pela “Era Vargas”, fazendo um comparativo com questões do presente, destacando a importância da análise crítica de fontes históricas, orientada com base em questionamentos feitos a elas.

Aula 4 – Construção de narrativa histórica

1. Solicitar que os alunos, em grupo (os quatro alunos que ficaram com as mesmas fontes), construam uma narrativa histórica em formato de uma “notícia de Blog” (serão adicionadas a um Blog que será criado pela turma). Para tanto, o professor deverá apresentar um modelo de texto do tipo notícia de blog, destacando suas características. O texto e as questões propostas abaixo, deverão contribuir para reflexão sobre o tema e direcionamento dos discentes na construção da narrativa que deverá conter título, subtítulo, texto e imagens (ou desenhos).

Texto:

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

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

Questões:

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

Aula 5 – Apresentação de narrativas históricas

Socialização das narrativas produzidas pelos grupos

Processo avaliativo / análise de dados

A avaliação será contínua e processual na perspectiva da metacognição, ocorrerá mediante a participação dos alunos nas discussões, contribuições na investigação e análises das fontes históricas, apresentação das respostas contidas nas fichas de observação e nas reflexões presentes nas narrativas históricas construídas, servindo para a produção de dados da pesquisa e como critério avaliativo para a disciplina História.

Conclusão

Ao final das aulas, os alunos deverão ter uma compreensão mais profunda das causas e desdobramentos da Revolução de 1930 e da figura de Getúlio Vargas e sua relação com a fragilidade democrática brasileira, além de habilidades aprimoradas em análise crítica de fontes históricas, compreensão contextualizada entre fatos ocorridos no passado com rupturas e permanências no presente, além de construção de comunicação elaborada (narrativa histórica), na qual seja possível constatar o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** – teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica. Pensamento, Norval Baitello (trad.). São Paulo: Paulus, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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