



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

CAROLINA RODRIGUES CARDOSO

**ENSINO DE HISTÓRIA E SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR –
A REPÚBLICA DE PERNAMBUCO A PARTIR DO TRABALHO COM
FONTES EM SALA DE AULA (1817-1824)**

Recife

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

CAROLINA RODRIGUES CARDOSO

**ENSINO DE HISTÓRIA E SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR –
A REPÚBLICA DE PERNAMBUCO A PARTIR DO TRABALHO COM
FONTES EM SALA DE AULA (1817-1824)**

TCC apresentado ao Curso de História da
Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de História

Orientador: Arnaldo Martin Szlachta
Junior.

Recife

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Cardoso, Carolina Rodrigues.

Ensino de História e saberes históricos no espaço escolar: a república de Pernambuco a partir do trabalho com fontes em sala de aula (1817-1824) / Carolina Rodrigues Cardoso. - Recife, 2022.

26 p.

Orientador(a): Arnaldo Martin Szlachta Junior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2022.

Inclui referências, anexos.

1. Ensino de história. 2. Fontes Históricas. 3. Ensino-aprendizagem. I. Szlachta Junior, Arnaldo Martin. (Orientação). II. Título.

900 CDD (22.ed.)

Carolina Rodrigues Cardoso

Ensino de História e saberes históricos no espaço escolar – a república de Pernambuco a partir do trabalho com fontes em sala de aula (1817-1824)

TCC apresentado ao Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciatura em História.

Aprovado em: 22/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Thiago Nunes Soares (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Daniela Reis de Moraes (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

O uso de fontes históricas em sala de aula como recurso de análise no processo de ensino-aprendizagem não é uma proposta recente, há diversos registros em relação a sua incorporação nos parâmetros curriculares e em livros didáticos, assim como na defesa do seu uso em sala de aula. Nessa perspectiva, acerca da República de Pernambuco (1817-1824) no que se refere à Revolução de 1817 e à Confederação do Equador em 1824, busca-se trabalhar o uso de fontes primárias, tais como documentos veiculados no período citado, em sala de aula, como uma nova abordagem no processo de ensino-aprendizagem, através das análises das construções históricas, contextualizações, noções de espaço-tempo e memória. Dessa forma, faz-se necessário entender que o emprego de documentos históricos no ambiente escolar não deve ser tratado como um fim em si mesmo, mas sim para atuar nas possíveis respostas de problematizações, indagações entre os professores e alunos, buscando estabelecer o objetivo de construir um diálogo com o passado e o presente, incrementando como referência o conteúdo a ser ensinado. O projeto foi desenvolvido como uma proposta de pesquisa aplicada, diferente do Ensino Tradicional de História, com uso de documentos históricos e instituindo os alunos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, a medida em que foi estabelecida a presença em sala de aula, dado pelo Estágio Supervisionado 3, cadeira obrigatória no currículo do curso de Licenciatura em História. Com o objetivo de buscar compreender os benefícios e o papel do uso documentos na construção do conhecimento histórico por meio de questionários, relatórios e análises baseados nos conceitos de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004), para verificar através da utilização das fontes primárias, como recurso, o processo de ensino-aprendizagem, gerando uma maior aproximação dos alunos com a produção do conhecimento histórico, com efeito de transformá-los em agentes sociais.

Palavras-chave: Ensino de história, Fontes Históricas, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The use of historical sources in the classroom as a resource for analysis in the teaching-learning process is not a recent proposal, there are several records regarding its incorporation into curricular parameters and textbooks, as well as in the defense of its use in the classroom. In this perspective, about the Republic of Pernambuco (1817-1824) with regard to the Revolution of 1817 and the Confederation of Ecuador in 1824, we seek to work with the use of primary sources, such as documents published in the aforementioned period, in the classroom, as a new approach in the teaching-learning process, through the analysis of historical constructions, contextualizations, notions of space-time and memory. In this way, it is necessary to understand that the use of historical documents in the school environment should not be treated as an end in itself, but to act in the possible answers of problematizations, inquiries between teachers and students, seeking to establish the objective of to build a dialogue with the past and the present, increasing the content to be taught as a reference. The project was developed as an applied research proposal, different from the Traditional Teaching of History, with the use of historical documents and establishing students as active subjects in the process of knowledge construction, as the presence in the classroom was established, given by the Supervised Internship 3, a compulsory subject in the curriculum of the Degree in History. With the objective of seeking to understand the benefits and the role of using documents in the construction of historical knowledge through questionnaires, reports and analyzes based on the concepts of Aula-Oficina by Isabel Barca (2004), to verify through the use of primary sources, as a resource, the teaching-learning process, generating a greater approximation of students with the production of historical knowledge, with the effect of transforming them into social agents.

Keywords: Teaching History, Historical Sources, Teaching-Learning.

SUMÁRIO

1 Introdução	6
2 Ensino de História e Uso de fontes históricas na sala de aula	9
3 República de Pernambuco a partir das fontes históricas: o projeto aplicado	13
4 Considerações Finais	21
5 Referências	23
Anexos	

INTRODUÇÃO

A partir de meados do século XIX, desde o estabelecimento da História como disciplina acadêmica, métodos, análises e propostas rigorosas foram impostas a concepção de “fazer história”. Pautadas nos preceitos da escola positivista e metódica, as fontes históricas eram apenas os documentos escritos e oficiais vistos como “relatores da verdade absoluta” do fato histórico¹. Essas concepções estavam ligadas ao entendimento dos registros como privilegiados, devido a sua suposta “neutralidade” e “verdade”, permitindo reconstruir acontecimentos do passado, formando uma correlação de causa e consequência, sendo essas condições entendidas como necessárias para uma pesquisa histórica coerente.

Nesse sentido, as noções acerca das fontes históricas foram sendo amplamente redefinidas no campo da historiografia ao longo dos anos, deixando de lado, a ortodoxia positivista e, posteriormente, inserida a marxista, foram acrescentados variados tipos de fontes nesse processo de entender a História, como os diários, cartas, fotografias, desenhos, inventários, jornais, revistas, filmes, mapas, conjuntos arquitetônicos, fontes sonoras, orais, literárias e etc., através de novos objetos, campos de estudos e metodologias². Portanto, entende-se que após 1930, historiadores motivados pelas teorias marxistas relacionadas a objetividade “imparcial” da História e ao materialismo histórico, uma vez que o fato deve ser construído pelo historiador a partir de uma junção entre os vestígios, do passado e presente, conseqüentemente, ocorre uma ampliação no sentido dado ao documento, deixando de ter a concepção de ser apenas um registro escrito e oficial, sem a finalidade de buscar a verdade irrefutável³.

Na segunda metade do século XX, os seguidores da Nova História, influenciados pela historiografia dos Annales, integraram seus estudos históricos as mais diversas fontes como, por exemplo, a literatura, imagens, cultura material, entre outras, e assim modificando os conceitos acerca das fontes históricas, compreendendo-as como vestígios, registros do passado, referências às tradições, estudos ligados ao cotidiano, cultura, imaginários etc.

¹ JANOTTI, M. L. M. O livro Fontes Históricas como fonte. In: PINSKY, Carla B. (Org.). Fontes históricas. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-22.

² ROSA, M. R. Educação histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades. *ÁGORA (PORTO ALEGRE)*, v. 2, p. 13-24, 2011.

³ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006.

Visto que a partir da Nova História, aconteceu um alargamento do termo “documento”, por uma verdadeira revolução documental que é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa⁴. Pois, as noções de memória coletiva e história não estão pautadas apenas sobre os grandes acontecimentos, homens, a história militar ou política, e sim, entende-se a importância da documentação e do interesse por todos os homens que constituem a História. Portanto, infere-se que os documentos escritos passaram a ser interpretados por meio de metodologias interdisciplinares, podendo compreender o que Silva relata (2006)

[...] a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu.

Conforme as possibilidades anunciadas pelas transformações historiográficas, foram projetados diferentes olhares no que se tinha como base de “documentos”, entendendo-os agora de forma crítica, buscando praticar o exercício de determinar as fontes quanto às condições de produção, enquanto vestígios gerados pela ação dos homens, transmitidas através de linguagens. Além de reconhecer as especificidades das ciências históricas, porque as fontes estão longe de poder validar a “verdade” sobre o passado e sim, oferecer visões sobre eles, as quais são avaliadas e ressignificadas à luz de métodos e teorias selecionadas pelo historiador, a partir de sua historicidade e literacia histórica⁵

A mudança no conceito de documento histórico, entende-se que o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, e sim, um produto da sociedade que o fabricou e segundo as relações de forças que tinham o poder. Portanto, o historiador precisa usá-lo cientificamente, ou seja, com pleno conhecimento de causa⁶. Por isso, há um grande benefício de o professor utilizá-lo como material pedagógico em sala de aula, porque traz a possibilidade de auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos e contribuir para entender o processo de construção da narrativa histórica, demonstrando que há novas perspectivas do passado, novos personagens e interesses em uma História que nunca estaria pronta e/ou acabada.

⁴ LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1924

⁵ LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

⁶ LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1924.

O uso de documentos no ensino de História, como percebemos, não é uma proposta recente, há diversos registros durante todo o século XX, em relação a sua incorporação nos manuais e livros didáticos, assim como na defesa de seu uso em sala de aula⁷. As transformações vistas com o passar dos anos, estão relacionadas com contexto das fontes e às suas finalidades nas aulas de História. Atualmente, é necessário que o trabalho do professor e do aluno atue na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a ultrapassar funções meramente ilustrativas, motivacionais ou apenas vistas como “provas” de fatos.

Nessa perspectiva, o uso de fontes históricas em sala de aula não deve ser tratado como um fim em si mesmo e sim, atuar na resposta de questionamentos, indagações entre os professores e alunos, buscando estabelecer o objetivo de construir um certo diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo a ser ensinado⁸. Nota-se então, que não há possibilidade de utilizar fontes históricas em sala de aula sem repensar no seu uso para o desenvolvimento da análise histórica, pois, as fontes facilitam ao aluno a associação do conceito histórico que está em questão, fazendo com que ele se torne um sujeito crítico, capaz de fazer a leitura das distintas temporalidades analisadas e fortaleça a sua capacidade de raciocínio acerca do tema estudado⁹.

No caso dessa pesquisa, pretende-se utilizar as fontes documentais acerca da República de Pernambuco entre 1817 e 1824, no que se refere à Revolução Pernambucana e à Confederação do Equador, a fim de compreender os benefícios e o papel do uso de fontes na construção do conhecimento histórico na Educação Básica, por meio de uma nova abordagem no ensino-aprendizagem com o modelo de Aula Oficina trazida por Isabel Barca¹⁰. Busca-se ir além do método tradicional expositivo, com a lógica de que o aluno é um dos agentes de sua própria formação, com ideias prévias e experiências

⁷ CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In: Revista Anos 90 (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.

⁸ SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (Org.). Educação histórica: Teoria e pesquisa, Ijuí: Unijuí, 2011.

⁹ SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.; Ensinar História. Pensamento e ação na sala de aula. 2 ed.- São Paulo: Scipione, 2009.

¹⁰ 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.

diversas, ao passo em que o professor é um investigador social e organizador das atividades problematizadoras, com efeito de transformá-los em agentes sociais, possibilitando uma maior ampliação e autonomia na construção do conhecimento e da literacia histórica¹¹.

Propõe-se com o uso de fontes em sala de aula, não apenas transmitir o conteúdo histórico, mas possibilitar ao aluno uma formação integrada para a construção de um pensamento crítico e conscientizá-los como sujeitos históricos. Até porque ensinar e aprender História de modo a problematizar a realidade, a percebê-la como uma construção histórica, não como um dado natural, e, com base nisso, fazer escolhas pessoais, profissionais, sociais, é um desafio presente.

ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

O uso de fontes em sala de aula como recurso metodológico do ensino-aprendizagem representa desafios relacionados a aproximação da Ciência Histórica e as finalidades específicas da Educação Básica, seus espaços, rotinas, e, por isso, esse encontro entre dois campos divergentes, exige reflexões, mediações específicas e objetivos definidos. Ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação dos alunos, permitindo o confronto, diálogo, crítica das fontes textuais que expressam diferentes pontos de vista, abrindo espaço para uma maior autonomia na construção do conhecimento histórico e na sua leitura de mundo.

Desse modo, é preciso entender o papel da disciplina histórica e do professor, na formação das personalidades cognitivas demonstrando e contextualizando as construções dos discursos do passado, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens¹².

¹¹ CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In: Revista Anos 90 (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.

¹² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

O uso dessa metodologia pelos professores, precisa atender-se aos interesses que os materiais despertam nos discentes, assim como na grande disponibilidade de acervos digitais, porque, apesar de ter indicações positivas com base no avanço da historiografia, é necessário considerar os descompassos fundamentais que possam comprometer a incorporação de fontes nos processos de educação histórica, ainda que não seja predominante no contexto escolar, para a escrita da História e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a abrangência de fontes históricas evidenciam modificações no ensino, com expressões, contornos mais amplos, em busca um novo entendimento mais contextualizado e crítico da História. Por isso, torna-se de suma importância que se cumpra o que prevê o Currículo na disciplina de História:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 1998, p.521-22)

Em vista disso, compreende-se que o uso de documentos históricos em sala de aula, auxilia e colabora com os objetivos e finalidades específicas da Educação Básica prevista nas escolas, como por exemplo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo é um dos principais objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pois, servem de base para eficazes instrumentos didáticos no ensino de História, porque demonstra com seus usos na construção do conhecimento, a produção de reflexões, complexidades aos saberes e despertam nos estudantes interesses múltiplos. Percebe-se que a utilização de fontes serve pedagogicamente como porta de entrada à participação mais ativa dos alunos em sala de aula, os quais são chamados a perceber a História como um campo de conhecimento em constante processo de (re)construção.

Nessa perspectiva, infere-se que as Instituições Escolares são produtoras de conhecimento histórico próprios e que, esse saber não é de fato nem superior, nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social. Portanto, faz-se necessário ressaltar que as interpretações das fontes estão

intimamente relacionadas com o nível de contextualização dada pelo professor, pois, os alunos dão sentido aos materiais históricos utilizando conceitos fornecidos pelas suas vivências na realidade atual¹³.

Desse modo, compreende-se que estabelecendo o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los com questionamentos, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações etc., indo encontro ao que se observa abaixo na PCN de História:

Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas idéias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. (BRASIL, 1998, p. 86-7).

O presente estudo apreende-se na área de Educação Histórica, nas quais pesquisadores centram seus focos em investigar, conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores, bem como na contribuição da formação da identidade dos alunos e na redescoberta dos documentos, à medida em que eles o passariam a vê-los com um novo olhar, aproximando-os de uma realidade que eles conhecem. Porque, as fontes foram criadas com diferentes propósitos, portanto, tem outros níveis de validade e, frequentemente, são incompletas. Em decorrência disso, os historiadores fazem interferências sobre os documentos para saber como foram feitos, usados e o que pode ter de significado aos seus contemporâneos¹⁴.

É a partir desses elementos que se torna possível a construção de pontes¹⁵ com o passado por meio de vestígios que dele encontramos no presente e, com base no referencial de Educação Histórica, isso oportuniza os alunos a refletirem sobre o a construção do conhecimento histórico, que é próprio da produção científica e os auxilia a

¹³ BARCA. O pensamento histórico dos jovens. Braga: CEEP, Universidade do Minho. 2000.

¹⁴ COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar em Revista, Curitiba, n. especial, p. 171-190, 2006.

¹⁵ SCHMIDT, M. A. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (org.). Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011. P. 81-90.

ouvir diversos pontos de vista e aceitar que outros argumentos podem ser válidos. Visto que é necessário transformar as fontes em ferramentas, evidenciando em sala de aula, que a História é feita de vestígios deixados pelos homens e sociedades do passado, e é a matéria-prima para que o historiador possa compreender as sociedades em determinados tempos e espaços.

O uso e o trabalho com documentos em sala de aula, representam um ponto de partida para a superação do ensino tradicional, porque contribui com o aprimoramento do educando em sua formação ética e intelectual, no pensamento crítico e na atitude científica. Além de auxiliar o professor na tarefa de estimular o imaginário do aluno, tornando-o ativo, como um agente social. Pois, com o contato, os discentes estão acessando materialmente, parte desse passado e, a partir do seu uso, estão se transformando em protagonistas na construção do conhecimento histórico, desenvolvendo uma atitude científica, quando criticam, questionam o documento e exploram as fontes utilizadas pelos historiadores no seu dia a dia, na prática do ensino-aprendizagem escolar, as quais devem visar o protagonismo do estudante, de acordo com as normas e objetivos da PCN de História.

É de fundamental relevância utilizar as fontes históricas, na sala de aula, a partir destas novas concepções, pois assim o documento permite o diálogo do aluno com as realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica¹⁶. Por isso a importância e a valorização da leitura nas aulas de História, interrogando as palavras e ampliando seus significados e a partir dessa troca, desse contato, nasce o prazer de conhecer, imaginar, já que existe uma representação e que a linguagem histórica tem um contexto. Deixando evidente o objetivo da disciplina de desenvolver uma certa autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal.

O ensino de História contextualizado é imprescindível para que ocorra a compreensão dos processos históricos e para sua conexão com o atual contexto. Dessa forma, o ensino de História tem um papel relevante na valorização da compreensão, na tolerância e confiança entre os indivíduos, porque sem conhecimento histórico, os indivíduos se tornam mais vulneráveis às manipulações políticas ou outras.¹⁷

¹⁶ SCHMIDT, M. A. e CAINELLE, M. As fontes históricas e o ensino de História. In: Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

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

REPÚBLICA DE PERNAMBUCO A PARTIR DAS FONTES HISTÓRICAS: PROJETO APLICADO

De acordo com Isabel Barca¹⁸ não faz sentido apenas saber História, mas sim o uso que se faz dela, dessa forma, entende-se que há diferentes “tipos” de passado, tendo como base as diversas formas de ler o presente, sendo que o passado precisa ser descrito e explicado em coerência com as fontes existentes. Nesse sentido, a compreensão do passado, é mobilizada a partir das orientações temporais dos sujeitos, ou seja, da “consciência histórica” que dialoga com a concepção desenvolvida por Rüsen¹⁹, a qual preocupa-se com o saber histórico e o pensar historicamente, princípios também utilizados por Lee²⁰, os quais são identificados como Literacia Histórica e a capacidade de ler o mundo historicamente.

Portanto, partindo do pressuposto que a consciência histórica é um local de aprendizagem, o presente texto faz parte de um projeto de pesquisa aplicada, o qual buscou estabelecer diferenças do ensino tradicional de História, os quais eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos, quando o professor era o detentor do verdadeiro conhecimento e os alunos “não sabiam de nada”²¹. Fazendo uso de fontes primárias acerca da República de Pernambuco, no período entre 1817 e 1824, no que refere especificamente à Confederação do Equador, as quais foram veiculadas contemporaneamente, encontradas nos acervos nacionais digitais, como instrumento didático. Dessa maneira, procura-se identificar o papel e os possíveis benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, objetivando o desenvolvimento da consciência histórica²².

¹⁸ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras - História. Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.

¹⁹ RÜSEN, J. Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

²⁰ LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

²¹ 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.

²² RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

O projeto teve como base o conceito de Aula-Oficina da historiadora Isabel Barca o qual, com uso de fontes históricas como proposta pedagógica, buscou instituir os alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar na cidade de Recife, como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico, a medida em que foi estabelecida a presença em sala de aula, dado pelo Estágio Supervisionado 3, cadeira obrigatória no currículo do curso de Licenciatura em História. Esse trabalho assume-se como um estudo descritivo e tem como fundamento relatar e discutir a experiência vivida em sala de aula com base em autores conceituados no campo da Educação Histórica, como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli.

A partir dos conceitos de Aula-Oficina, a dinâmica do Ensino de História faz-se presente, ao passo em que foram explorados documentos históricos, levando em consideração, primeiramente, os conhecimentos tácitos, ou seja, existência das ideias prévias ou as chamadas ideias tácitas que os alunos constroem a partir de suas vivências, sobre acontecimentos ou instituições históricas, vistas como uma fonte de hipóteses explicativas para poder compreender o passado, instituições, valores, crenças e comportamentos, que foram utilizadas como ponto de partida para intervenções na aula de História²³.

Partindo do pressuposto que os alunos são agentes do seu próprio conhecimento e que ele é proporcionado através de perguntas feitas pelo professor, por meio de atividades intelectualmente desafiadoras, com isso, o professor deve assumir o papel de investigador social, aprendendo a interpretar o mundo conceitual dos alunos e não para classificar como certo ou errado, completo ou incompleto, mas para que essa compreensão, o auxilie o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos²⁴. Dessa forma, o professor não aparece como detentor do conhecimento verdadeiro, como no modelo tradicional no ensino de História, nesse caso, o aluno sai do papel daquele que apenas recebe as mensagens e passa de ouvinte para protagonista da aula.

²³ MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel, org. – Perspectivas em Educação Histórica: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

²⁴ 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.

Nesse modelo, pretende-se obter um conhecimento histórico contextualizado do passado, com base nas evidências disponíveis – documentos – e desenvolver uma orientação temporal, traduzido no entendimento de relações entre o passado compreendido, presente problematizado e o futuro perspectivado. Por isso, as aulas foram separadas por fases, levando em consideração o período de duração do Estágio Obrigatório 3, no total foram 12 horas, divididas entre o período de observação, aplicação de provas da própria instituição e regência.

Portanto, para a projeção das aulas, partiu-se do pressuposto que o ensino de História deve ser orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial - fontes, vestígios, tempo e recorte espaço-tempo; específicas – próprias da disciplina, o conteúdo; e articulada– o que transita entre as disciplinas e estabelece relações. Para isso, torna-se necessário atentar-se as formações das aulas organizadas por temáticas e por um conjunto de objetivos a serem atingidos com o debate em classe.

A aula-oficina inicia com a organização de questões que o professor, por meio de indagações levantado junto aos alunos, consegue ter noções e algumas ideias as quais seus alunos possuem sobre o tema. E após esse primeiro momento, o professor utiliza seus recursos para dialogar com as ideias apresentadas pelos alunos.

Dessa forma, dividiu-se as aulas conforme o cronograma e o tempo disponibilizado pelo professor supervisor do Estágio e, foram desenvolvidas as aulas em duas fases. A primeira, para estabelecer o contato com os alunos, apreender o nível de entendimento deles, por meio de questionários para identificar seus conhecimentos prévios²⁵. Conforme observa-se no trecho do Relatório do Estágio Supervisionado 3, abaixo:

Antes de iniciar o conteúdo com os alunos, lancei para eles algumas questões “problematizadores e orientadoras” e pedi para que eles fossem respondendo abertamente na sala de aula, ao passo que escrevi as respostas “unânicos” no quadro, aquelas que os alunos foram falando e discutindo entre si e chegaram em um ponto em comum. Foi um momento de descontração e ao mesmo tempo muito importante para iniciar o projeto, levando em consideração os conhecimentos tácitos dos alunos e o papel do professor como mediador e auxiliador na construção do conhecimento.

²⁵ MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel, org. – Perspectivas em Educação Histórica: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

Fez-se o levantamento das ideias dos alunos, por meio 3 perguntas norteadoras, com o objetivo de trabalhar de forma diferenciada os conhecimentos iniciais que os alunos manifestam tacitamente, analisando que estas podem ser mais vagas ou precisas, alternativas à ciência ou consistentes:

1. Para você o que é ter liberdade?
2. Dá para ter liberdade em uma Monarquia?
3. O que é uma República?

Por conseguinte, os alunos foram respondendo abertamente em sala de aula, formando um grande momento de partilha de pensamentos e opiniões, mais ou menos históricos, fazendo-os refletir sobre temáticas que estão presentes no seu dia a dia – questão da liberdade - e no cotidiano das aulas de História, ao passo em que são perguntas sobre conceitos fundamentais para o entendimento histórico – monarquia e república. As respostas foram utilizadas como ponto de partida para as futuras aulas, de acordo com o planejamento temático, já que são de extrema importância para a construção do conhecimento histórico e de sua consciência histórica.

Respostas “unânicas” após discussão em sala:

1. Se expressar do jeito que quiser
 - 1.1 Independência financeira
 - 1.2 Sustento
 - 1.3 Ter direitos

2. Não
 - 2.2 Bandido
 - 2.3 Seguindo a ordem do rei

3. Sistema não monárquico
 - 3.2 Voto
 - 3.3 Representante do povo
 - 3.4 Não só da realeza
 - 3.5 Poderes públicos

As aulas iniciais foram fundamentadas nessa sistematização, com base nas respostas dos alunos, introduziu-se o conteúdo acerca da Revolução de 1817, o seu contexto, antecedentes e suas continuidades, visando fundamentar a ideia de continuidade histórica e suas consequências para a Confederação do Equador em 1824, utilizando o quadro para anotações. Foram abordadas as temáticas das repressões da Revolução de 1817, levando em consideração os ideais de liberdade dentro da monarquia, ideias que foram levantadas e discutidas anteriormente, evidenciando o que afirma Barca no

conceito de aula-oficina²⁶, a qual propõe questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdo sem significado para os jovens.

Em continuidade, foram abordadas as temáticas de liberdade junto aos conteúdos programáticos, ao traçar o processo de Independência do Brasil, “liderada” por Dom Pedro I e todo o contexto de autoritarismo envolvendo as questões acerca da centralização política com a dissolução da Constituição de 1823, criando a sua própria Constituição, outorgando-a em 1824 junto a criação de um novo poder, o moderador, fatos que irão ter totais relações com as causas da Confederação do Equador em 1824, conforme lê-se abaixo:

Não passaria despercebido o fato de o imperador dissolver a Assembleia e impor uma nova Constituição ao país. Também não restaria invisível o fato de o novo círculo de burocratas e mercadores – muitos deles portugueses ou com laços fortes com a ex-metrópole – fazer parte agora da esfera íntima de d. Pedro. 1. Em Pernambuco, por exemplo, província conhecida por sua disposição revolucionária e por sua vocação republicana e federalista, novas vozes se levantaram. [...] A Confederação do Equador tinha raízes profundas que remontavam ao século XVIII – a Guerra dos Mascates (1710-11) – e ao início do XIX – a Revolução Pernambucana de 1817 (ambas de caráter republicano). (SCHWARCZ, 2018, p.236).

Depois de trabalhar de forma diferenciada as ideias que os alunos manifestaram tacitamente com a proposta das questões orientadoras problematizadoras, urgiu a necessidade de desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das interpretações das fontes, conforme os preceitos da aula-oficina:

Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.
Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.
Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2004)

A partir da temática da Confederação do Equador em 1824, foram utilizadas fontes primárias, veiculadas no período em questão, encontradas no Arquivos Nacionais de Domínio Público. Com o auxílio dos arquivos digitais e os recursos da instituição foram impressos dois documentos publicados no ano de 1824 e distribuídos à turma para

²⁶ 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.

que tivesse total interação com os materiais, sem interferência do professor e para isso, as fontes foram divididas em partes e pediu-se para que eles lessem em voz alta com participação toda da turma.

Ao passo em que os alunos obtiveram os primeiros contatos com os documentos sucedeu um estranhamento da ortografia e da linguagem utilizada, apresentaram dificuldades na compreensão e na leitura. Conforme iam lendo as fontes, surgiam dúvidas, questionamentos do uso e dos significados de algumas frases e palavras, ao mesmo tempo existia muito entusiasmo quando conseguiam “traduzir” e entender os significados.

O primeiro documento foi uma carta escrita por Dom Pedro I, publicada do dia 27 de julho de 1824 (anexo 1), a qual demonstra total insatisfação com a Confederação do Equador e todas as formas de protesto contra a sua administração no Brasil. E o segundo documento foi um panfleto distribuído pelos revolucionários da Confederação aos moradores de Pernambuco (anexo 2) atestando seus ideais, expectativas e objetivos.

Com a intenção de demonstrar os “dois lados” da História, após esse primeiro contato mais livre, sem interferências, buscou-se junto aos alunos, colocando-se com o papel de professor mediador e investigador, o desenvolvimento da interpretação de fontes, com mais debates abertos e os alunos analisaram esses conjuntos de fontes representando posturas divergentes assumidas por atores da História sobre o mesmo assunto. Para cruzar as fontes, foram realizadas 4 perguntas para que respondessem individualmente:

1. Os autores dos documentos 1 (Dom Pedro) e 2 (Revolucionários) concordam ou discordam em relação a Confederação do Equador?
2. Os autores dos documentos 1(Dom Pedro) e 2 (Revolucionários) tem semelhanças em relação aos seus posicionamentos?
3. Na sua opinião, o que seria a liberdade para o autor do documento 1? (Dom Pedro I) E para o autor do documento dois? (Revolucionários)
4. Após as leituras das fontes, levando em consideração os conteúdos expostos, para você, existe algum lado certo ou errado?

A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental para conseguir entender a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa, através desses exercícios pode-se compreender os conceitos

apreendidos pelos alunos, se houve uma progressão gradual ou, por vezes, oscilante²⁷. No total, 28 alunos responderam dos 35 que compõe a turma, o professor supervisor como uma forma de incentivo atribuiu nota a atividade, as notas foram estabelecidas da seguinte forma: Zero (0,0) para quem não respondeu ou colocou apenas respostas únicas (sim, não, não sei); um ponto (1,0) para os que colocaram respostas curtas ou que não interpretaram o conteúdo; dois pontos (2,0) para aqueles que responderam corretamente e obtiveram a compreensão do conteúdo.

Seguiu-se as concepções de Barca (2004) para a compreensão dos princípios de aprendizagem em História, conforme vê-se abaixo:

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno.

Nesse sentido, torna-se importante avaliar as questões para necessidade de entender as contribuições do uso das fontes em sala. A primeira questão: “Os autores dos documentos 1 (Dom Pedro) e 2 (Revolucionários) concordam ou discordam em relação a Confederação do Equador?”, tiveram 25 alunos escrevendo que discordam e 3 alunos que concordam, revelando o fato de que os alunos conseguiram atribuir conexões entre os conteúdos analisados anteriormente em relação a ideia de liberdade, destacando as seguintes respostas:

-Eles discordam, pois a Confederação do Equador foi um movimento separatista com caráter revolucionário e liberal, onde os revolucionários defendiam a “separação” do Brasil da regência de Dom Pedro e a instauração de uma república; enquanto Dom Pedro I tinha esse ato como uma “traição”, já que ele retirou a

²⁷ LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. Perspectivas em Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.

dependência do Brasil da Coroa Portuguesa, considerando-se o salvador da pátria, e em troca recebeu a realização de um movimento para tirá-lo do poder.

-Dom Pedro I discordava da Confederação do Equador, pois ela ia contra a sua autoridade, além do fato de que a confederação promovia uma forma diferente de “liberdade”, enquanto os revolucionários concordavam.

-Discordam, estão contra as atitudes. No documento 1 a pessoa que escreveu sente que a sua autoridade está sendo anulada. Já no documento 2 os revolucionários reclamam da sua gestão.

-Dom Pedro I discordava da Confederação do Equador, pois ela ia contra a sua autoridade, além do fato de que a confederação promovia uma forma diferente de “liberdade”, enquanto os revolucionários concordavam.

- Discordavam. Os revolucionários estavam insatisfeitos com a autoridade de D. Pedro I e queriam se separar, e D. Pedro se sentiu extremamente ofendido com a revolta porque para ele, ele era o salvador do Brasil.

Na segunda pergunta “Os autores dos documentos 1 (Dom Pedro) e 2 (Revolucionários) tem semelhanças em relação aos seus posicionamentos?” 16 alunos responderam sim e 12 responderam não, podendo compreender da resposta deles as análises e comparações entre os ideais de liberdade e de ideias entre os dois atores. Destacando-se as seguintes respostas:

-Sim, ambos estavam em busca de liberdade.

-Não, Dom Pedro queria continuar com o seu governo absolutista e os revolucionários eram claramente contra esse tipo de governo.

-Não, pois ambos tentam provar que a sua visão de “sociedade livre” é a correta.

-Sim, os dois queriam mandar em Pernambuco.

-Ambos presam pela liberdade, mas de formas diferentes.

-Não, os autores têm pensamentos opostos. Por mais que ambos (Dom Pedro I e os revolucionários) falassem de liberdade, os autores do documento 2, discordavam da “liberdade” dada por Dom Pedro.

-O autor do 1º documento está em uma posição mais alta, e reclamando do desmerecimento da sua autoridade, porém ambos estão em posição de revolta com o acontecimento.

-Em suma não, mas de certa forma sim; pois ambos os autores alegam defenderem a liberdade do Brasil, a diferença é que os revolucionários tinham o posicionamento de lutarem pela liberdade do país em relação a Dom Pedro I e a qualquer outro governo monárquico, almejando uma república, entre os objetivos o direito de elegerem seus representantes, já Dom Pedro I defendia a independência do Brasil em relação a outro país, com ele no poder.

As respostas da pergunta 3: “Na sua opinião, o que seria a liberdade para o autor do documento 1? (Dom Pedro I) E para o autor do documento dois? (Revolucionários)” são exatamente baseadas na leitura dos documentos somado as ideias construídas tacitamente, podendo observar uma construção do pensamento histórico de forma mais contextualizada.

-No documento 1 a liberdade seria o respeito a sua autoridade, já no documento 2 a liberdade seria o direito de se manifestar.

-Pra Dom Pedro era obedecê-lo e ninguém rejeitar as suas autoridades, já para os revolucionários conseguir se expressar dentro da sociedade e ser ouvido.

-Para Dom Pedro, os brasileiros já tinham toda a liberdade que poderiam desejar, já para os revolucionários eles queriam uma república justa e livre de tiranos. Mas, na minha opinião, nenhum dos dois teria a total liberdade, já que os revolucionários não tinham nenhuma intenção de libertar os escravos e dar-lhes a alforria. A mesma coisa Dom Pedro.

-Para o autor do documento 1 (Dom Pedro), liberdade seria independência do país em relação a outro Estado, sem dependência econômica, social e administrativa de outra nação. Para o autor do documento 2 (Revolucionários), liberdade seria a independência do Brasil em relação a um governo opressor e absolutista, ou seja, em relação a uma monarquia: onde haveria uma república democrática, direitos e o poder do povo em escolher seus representantes.

Por último, para averiguar a compreensão do conteúdo por meio dos documentos e das aulas passadas, a questão 4: “Após as leituras das fontes, levando em consideração os conteúdos expostos, para você, existe algum lado certo ou errado?” demonstra uma conotação que se manifesta na avaliação que consiste em utilizar critérios redutores de certeza - certo versus errado- uma dicotomia válida nas avaliações em história, porém observa-se na resposta a seguir a construção do conhecimento histórico contextualizado, a partir de um entendimento “além” da dicotomia de certo e errado, e sim, visões e pensamentos diferentes:

-Na minha opinião, levando em consideração os conteúdos expostos, não existe um lado certo ou errado, mas sim opiniões, pontos de vista, posicionamentos e pensamentos diferentes; pois cada autor dos documentos possui o “seu lado da história” e seus motivos baseados em uma decorrência de fatos julgados por eles e determinantes em seus posicionamentos enquanto, segundo os autores, defendendo a liberdade.

-Na minha opinião, os revolucionários estavam lutando pela liberdade de fazer o povo decidir e não as ordens de alguém com

poderes absolutos, o que D. Pedro chamava de liberdade na verdade era absolutismo.

-Para mim não tem um lado certo ou errado, cada um protege seus direitos e seus pensamentos. O de D. Pedro é não querer ser controlado em sua autoridade e ao lado da revolução querendo seus direitos e “mais liberdade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a partir do trabalho com fontes, como metodologia para o ensino de História, firmado no conceito de Aula-Oficina, proporcionou aos alunos outra experiência com a História, favorecendo a relação diferente com a construção do conhecimento, compreendendo-o como algo diferente do acúmulo de informações, certo ou errado, história dos vencedores e vencidos, permitiu a experiência da provocação, do “confronto”, pois a relação com a fontes favoreceu a comparação e a observação de um passado contextualizado.

É importante destacar que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de argumento sobre a explicação de um ponto de vista sobre o documento, auxiliando os estudantes entenderem outros pontos de vista e aceitar que todos os argumentos são válidos para a construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, interpretar o passado não significa compreender uma versão acabada da História que é reproduzida nos livros didáticos ou pelo professor, a interpretação das diversas “versões”, é importante para integrar o conhecimento.

Para finalizar, no último contato com os alunos, após a entrega das avaliações, pedi para os alunos votarem em “Bom”, “Médio” e “Ruim” para o uso das fontes históricas na construção do conhecimento deles, no entanto, 24 dos que responderam votaram em “Bom” e 4 em “Médio”. Somado a isso pedi para eles apontarem os pontos positivos do uso dos documentos:

- Contexto histórico
- Contato com a fonte histórica
- Melhor entendimento dos fatos da confederação e a reação de Dom Pedro
- Elucidou as motivações da confederação do Equador

E os pontos negativos:

- Vocabulário
- Escrita
- Leitura difícil
- Objetividade do texto dos revolucionários devido a escrita.

Por fim, acredita-se que o projeto obteve o resultado esperado ao colaborar com a construção do ensino de história a partir do trabalho com fontes em sala de aula, estabelecendo a importância das fontes primárias, evidenciando os aspectos problemáticos existentes no uso das fontes em avaliação e contextualização. No âmbito do desenvolvimento da consciência histórica, o aluno ocupa o lugar principal na construção desse conhecimento e, para alcançá-lo, é necessário que primeiramente ele compreenda que a História é formada por teorias, que são aptas a mudanças e ser capaz de entender as diferentes relações presentes nas sociedades (SCHMIDT,1998). Nesse sentido, as fontes foram utilizadas para ampliar e auxiliar o aluno a ter uma compreensão do conteúdo de forma contextualizada, para além da dicotomia histórica entre certo e errado, abrindo espaço para debates, diálogos e críticas às fontes históricas.

REFERÊNCIAS

- 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. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras - História. Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. Apologia da história ou ofício do historiador. Tradução André Telles. Rio de Janeiro. Jorge Zahar ed.,2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998. p. 22.
- CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In: Revista Anos 90 (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.
- COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar em Revista, Curitiba, n. especial, p. 171-190, 2006.
- JANOTTI, M. L. M. O livro Fontes Históricas como fonte. In: PINSKY, Carla B. (Org.). Fontes históricas. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-22.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1924.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. Perspectivas em Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.

_____. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008. p. 11-32.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

_____. Por que aprender história? Educar em Revista. Editora UFPR: Curitiba, n. 42, out./dez. 2011. p. 19-42.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel, org. – Perspectivas em Educação Histórica: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

NOTÍCIAS históricas sobre a Revolução de 1824 em Pernambuco. [S.l.: s.n.], [182-]. 3doc. (39p.). Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/cmc_ms618_12_39/cmc_ms618_12_39.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

Panfleto manuscrito, distribuído à população pelos revolucionários: melhor "sofrer mil mortes" do que ser "escravo de déspotas tiranos". Domínio público, Arquivo Nacional.

ROSA, M. R. Educação histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades. ÁGORA (PORTO ALEGRE), v. 2, p. 13-24, 2011.

RÜSEN, J. Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012.

_____, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007.

_____. “Didática- funções do saber histórico. In: História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico. Tradução Estevan Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

_____. Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. especial p. 28-35, ago. 2006.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BIT- TENCOURT, C. op. cit., 1998, p. 54-68.

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

_____.; CAINELLE, M. As fontes históricas e o ensino de História. In: Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010

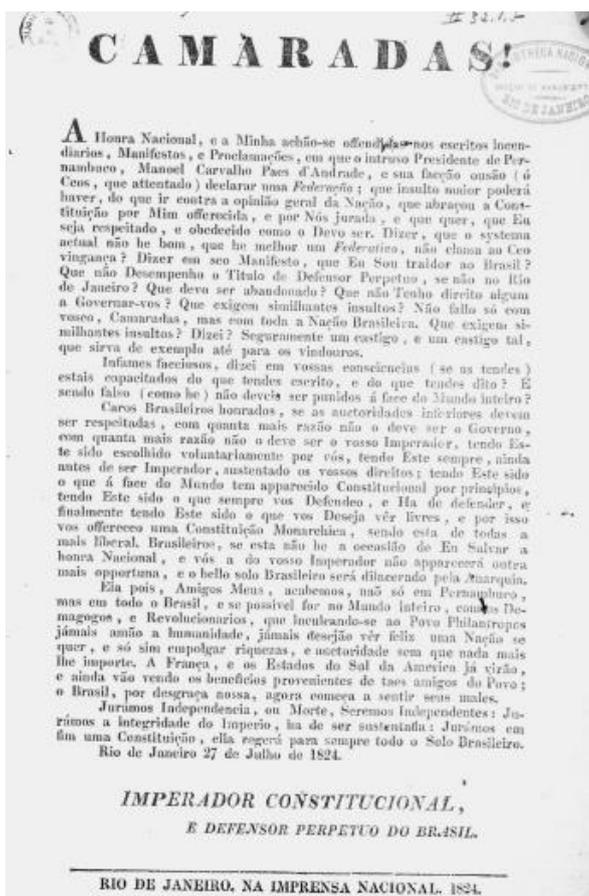
_____.; CAINELLI, M.; Ensinar História. Pensamento e ação na sala de aula. 2 ed.- São Paulo: Scipione, 2009.

_____. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (orgs.). Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011. P. 81-90.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006.

SHWARCZ, L. M. Brasil: uma biografia / Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling — 2a - ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ANEXOS



Anexo 1

Esta he a cezião o Pernambucanos.
De mostrar que somos livres, somos fortes
Milhar he pella Pátria sofrer mil mortes.
Que ser escravos de Despotas Tirenos

Basta de ferros sofrer basta de enganos
Vingamos a Pátria unamos as sortes
Porca se faz em de viúas e consortes
Morra os Despotas fiquemos ufanos

Temos Bahia, Ceará e Maranhão
Que podemos dar por a nossa vontade
Quebre se do Soberano o cruel grilhão

Estingue-se do Brazil a Megestade
Basta de Cervelismo, basta de oppressão
Viva a Republica, viva a liberdade

Anexo 2