



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO MODELADO E ENSINO DE HISTÓRIA: O LUGAR DA  
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM NIQUELÂNDIA-  
GO**

**KELLEN CRISTINA FRANÇA MORAIS**

**BRASÍLIA, DF  
2020**

**KELLEN CRISTINA FRANÇA MORAIS**

**CURRÍCULO MODELADO E ENSINO DE HISTÓRIA: O LUGAR DA  
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM NIQUELÂNDIA-  
GO**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional – PPGE – MP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

BRASÍLIA, DF  
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM827kc  
fmc  
Morais, Kellen Cristina França  
Currículo modelado e ensino de História: o lugar da  
consciência histórica no Ensino Fundamental em Niquelândia  
GO. / Kellen Cristina França Moraes; orientador Francisco  
Thiago Silva. -- Brasília, 2020.  
126 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)  
-- Universidade de Brasília, 2020.

1. Ensino de História. 2. Currículo modelado. 3.  
Consciência histórica. I. Silva, Francisco Thiago, orient.  
II. Título.

**KELLEN CRISTINA FRANÇA MORAIS**

**CURRÍCULO MODELADO E ENSINO DE HISTÓRIA: O LUGAR DA  
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UMA ESCOLA DE NIQUELÂNDIA-GO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva  
Universidade de Brasília/PPGE-MP (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliane Campos Machado  
Universidade de Brasília/PPGE-MP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia Freitas Fonseca Borges – Membro Externo  
Universidade de Brasília/PPGE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Caminha – Suplente  
Escola Superior de Guerra – ESG – Brasília/DF

Defesa em: 07 de dezembro de 2020.

Local: Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

(Porta de conferência: RNP)

## AGRADECIMENTOS

Imensa é a gratidão por todos que contribuíram direta ou indiretamente para que a realização desta pesquisa fosse possível, às quais agradeço de todo coração. Contudo, considero necessário citar nominalmente algumas destas contribuições, dada a sua relevância para a realização deste trabalho.

Agradeço a Deus, que me tem guardado em todos os momentos e me direcionado aos melhores caminhos. A Ele devo tudo o que tenho, o que sou e o que eu vier a ser.

À minha mãe, que se fez forte para que eu fosse forte. E aos meus irmãos, parte constituinte de quem eu sou.

Agradeço ao meu esposo, companheiro de todas as horas, e às minhas filhas, por estarem ao meu lado, e pelo auxílio em todos os momentos. Também, por compreender o valor desta formação em meu processo de crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Francisco Thiago Silva, pela competência nas orientações, por todo o aprendizado partilhado, assim como pela compreensão comigo nos momentos críticos do desenvolvimento dessa pesquisa. Sem sua percepção apurada, esse trabalho não teria sido concluído. O meu muito obrigada!

Aos membros da banca: professoras Dras. Liliane Campos, Lívia Borges e Viviane Caminha. Todas as contribuições realizadas na banca de qualificação foram muito importantes para a continuidade e execução desse trabalho. Agradeço também pela atenção dispensada e cuidado na análise desta pesquisa. Cada apontamento foi acolhido como recurso privilegiado em minha aprendizagem.

Aos professores do mestrado profissional, que aos poucos me lapidaram e resgataram minha conexão com a universidade.

Aos amigos e colegas do grupo de pesquisa: Sheley Cristina e, através dela, Wesley, Juliângela Damaso Gameiro, Eveline Spagna, Alessandra Valéria, Aurênio Pereira e Edna Mara, pela escuta atenta de meus desafios, pelos preciosos momentos de trocas e discussões, e pela ajuda nos momentos críticos. Os momentos que tivemos são parte de quem sou agora.

Aos amigos Maria Cristina, Katiane Oliveira, Maria Gisele e Elias Cândido, pelo incentivo, encorajamento, ensinamentos e, mais que isso, por serem meu apoio em cada momento, me ensinando todos os dias de formas diferentes, a ser melhor.

À bibliotecária e pedagoga, Carmem Corrêa Miranda, pela correção de texto e adequação às normas da ABNT.

Minha sincera gratidão a todos que de alguma forma possibilitaram ou contribuíram para minha presença no mestrado na Universidade de Brasília.

Não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e esse só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz origina-se da carência de orientação na vida prática atual diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora (SCHMIDT, 2008, p. 85).

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal a compreensão da abordagem dada a *consciência histórica* (RÜSEN, 2001) na “*modelagem de currículo*” (SACRISTÁN, 2000), realizada pelos professores da disciplina de História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino, do município de Niquelândia, Goiás, no período de março de 2019 a novembro de 2020. O problema central, que principia a pesquisa, constituiu-se da indagação: “De que maneira a consciência histórica é abordada no currículo modelado no Ensino de História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Niquelândia, Goiás?” Para responder a esta questão partiu-se do pressuposto de que se o professor compreende as concepções da consciência histórica e sua formação inicial esteve pautada no desenvolvimento dessa consciência, estas abordagens estarão presentes na modelagem que este realiza nos currículos. Para o estudo, traçou-se um caminho metodológico inspirado no materialismo histórico dialético, com pesquisa de abordagem qualitativa, numa concepção crítica de currículo, tendo como ponto de partida a organização do “estado do conhecimento” que compreende o levantamento de publicações e estudos já realizados sobre as categorias principais desta pesquisa: consciência histórica, ensino de história e currículo. Trata-se de um estudo de caso em que se buscou compreender de forma aprofundada as aplicações da consciência histórica na prática docente enquanto modela seu currículo. Utilizou-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, para estabelecimento dos conceitos teóricos e metodológicos, e a pesquisa empírica, que verificou sua aplicação no ambiente escolar e de que forma estes conceitos são abordados na prática pedagógica docente. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se nos aportes teóricos de acordo com as categorias anunciadas. No que se refere à consciência histórica, analisa-se os conceitos de diferentes autores como Bergman (1990), Lee (1987), Aron (1984), Gadamer (1998), Pandel (1987), Heller (1993), assumindo-se a abordagem de Rüsen (2001, 2007) como base para este estudo. Foi realizada entrevista com o autor Jörn Rüsen, a quem tomamos como referência nas discussões sobre a consciência histórica para que, a partir do campo teórico, orientasse a prática da modelagem do currículo com vistas ao desenvolvimento desta consciência. Numa análise posterior, sobre o ensino de História, resgata-se a historicidade – conceito alinhado ao pensamento de Heidegger (2005) – do ensino de História na História da Educação brasileira, fazendo memória aos seus principais marcos e referenciais, a fim de que se possa compreender como a História se constituiu enquanto disciplina escolar e suas transformações no que se refere à sua utilização enquanto objeto de construção de identidade nacional, manutenção e legitimação das instituições de poder. Nesta perspectiva, os autores Bittencourt (2008), Guimarães (2012) e Saviani (2013) foram fundamentais, pois definem e organizam os conceitos referentes à educação, ao ensino de História, bem como a historicidade da educação brasileira. Quanto à abordagem do campo curricular, a teorização do currículo é compreendida em Silva (2005), Apple (2006), Goodson (1997), Silva (2017). Para a articulação entre currículo e ensino de História, centrou-se o debate nas concepções sobre modelagem de currículo discutida por Sacristán (2000). Na análise empírica, pautada neste aporte teórico, utilizou-se a análise documental, para a qual selecionou-se tanto os documentos legalmente constituídos (BNCC e Documento Curricular de Goiás), como os modelados no ambiente escolar (PPP, plano de aula, proposta pedagógica), também a entrevista em profundidade, aplicada em formulário semiestruturado à docente responsável pela disciplina de História nos 9º anos do Ensino Fundamental na unidade escolar pesquisada. Conforme os resultados alcançados constatamos que a abordagem predominante na modelagem curricular analisada é a tradicional, negando a pressuposição de que uma formação docente pautada nos princípios do desenvolvimento da consciência histórica seja suficiente para sua aplicação em sua prática de modelagem curricular caso este docente não possua autonomia no processo de modelagem do currículo.

Conclui-se a partir destes resultados que a proposta de uma educação transformadora precisa ter como premissas a garantia da autonomia docente em sua prática e uma formação fundamentada na prática da modelagem de currículo.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Currículo modelado. Consciência histórica.



## ABSTRACT

This dissertation has as the main objective to understand the approach given to the historical awareness (RÜSEN, 2001) in “curriculum modeling” (SACRISTÁN, 2000), carried out by the teachers of History discipline in the 9th grade of Elementary School in a public school from the municipality of Niquelândia, Goiás, from March 2019 to November 2020. The central problem, which starts the research, was made by the question: "How is historical awareness addressed in the curriculum modeled in History Teaching in the 9th grade of Elementary School in schools in Niquelândia, Goiás?". To answer this question, it was assumed that if the teacher understands the concepts of historical consciousness and his initial training was guided by the development of that awareness, these approaches will be present in the modeling that he/she performs in the curricula. For the study, a methodological path was traced, inspired by dialectical historical materialism, with qualitative approach research, in a critical curriculum conception, having, as a starting point, the organization of the “state of knowledge” that comprises the survey of publications and studies already carried out on the main categories of this research: historical awareness, history teaching and curriculum. It is about a case study in which we sought to understand in depth the applications of historical consciousness in teaching practice while modeling its curriculum. Bibliographic research was used as procedures to establish theoretical and methodological concepts, and empirical research, which verified its application in the school environment and how these concepts are addressed in teaching pedagogical practice. The bibliographic research was based on theoretical contributions according to the categories announced. With regard to historical consciousness, the concepts of different authors such as Bergman (1990), Lee (1987), Aron (1984), Gadamer (1998), Pandel (1987), Heller (1993) were analyzed, assuming Rüsen’s approach (2001, 2007) as the basis for this study. An interview was conducted with the author Jörn Rüsen, whom we took as a reference in the discussions on historical awareness so that, from the theoretical field, he could guide the practice of modeling the curriculum with a view to the development of this awareness. In a later analysis, on the teaching of History, historicity is recovered - a concept aligned with the thinking of Heidegger (2005) - from the teaching of History in the History of Brazilian Education, remembering its main landmarks and references, so that we can understand how History was constituted as a school discipline and its transformations with regard to its use as an object of construction of national identity, maintenance and legitimation of the institutions of power. In this perspective, the authors Bittencourt (2008), Guimarães (2012) and Saviani (2013) were fundamental, as they define and organize the concepts related to education, the teaching of History, as well as the historicity of Brazilian education. As for the approach to the curriculum field, curriculum theorizing is understood in Silva (2005), Apple (2006) and Goodson (1997). For the articulation between curriculum and History teaching, the debate focused on the concepts of curriculum modeling discussed by Sacristán (2000). In the empirical analysis, based on this theoretical contribution, document analysis was used, for which both legally constituted documents (BNCC and Curricular Document of Goiás) were selected, as well as those modeled in the school environment (PPP, lesson plan, proposal pedagogical), also the in-depth interview, applied in a semi-structured form to the teacher responsible for the discipline of History in the 9th years of elementary school in the researched school unit. According to the results achieved, we found that the predominant approach in the curricular modeling analyzed is the traditional one, it denies the assumption that a teacher education based on the principles of the development of historical awareness is sufficient for its application in its curriculum modeling practice. It is concluded, from these results, that the proposal for a transformative education needs to have as premises the guarantee of the teaching autonomy in its practice and a formation based on the practice of curriculum modeling.

**Keywords:** History teaching. Modeled curriculum. Historical awareness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dinâmica geral da pesquisa.....	18
Figura 2 – Dissertações e teses pesquisadas na BDTD .....	20
Figura 3 – Artigos pesquisados na SciELO.....	28
Figura 4 – Publicações em anais e revistas da ANPUH.....	32
Figura 5 – Mapa de Goiás, com indicação do município de Niquelândia.....	40
Figura 6 – As tipologias da consciência histórica .....	58
Figura 7 – SIAP .....	57
Figura 8 – Quadro de habilidades.....	60
Figura 9 – Quadro de objetos de conhecimentos/conteúdos .....	59
Figura 10 – Quadro de metodologias .....	59
Figura 11 – Quadro de avaliações .....	60
Figura 12 – Quadro de Unidade temáticas, Objetos de conhecimentos e Habilidades de História do 9º ano – BNCC .....	73
Figura 13 – Quadro de Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades de História do 9º ano – Documento Curricular de Goiás .....	77
Figura 14 – Planejamento anual .....	88
Figura 15 – Matriz curricular da unidade escolar.....	89
Figura 16 – Análise dos doze planos levantados.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abeh	Associação Brasileira de Ensino de História
AGES	Associação de Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de História
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHATA	<i>Concepts of History and Teaching Approaches</i>
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
FE	Faculdade de Educação
FH	Faculdade de História
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RN	Rio Grande do Norte

RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFGP	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UM	Universidade do Minho
UnB	Universidade de Brasília
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNP	Universidade Potiguar
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>19</b>
1.1 As pesquisas encontradas na BDTD .....	19
1.1.1 <i>A consciência histórica nas narrativas discentes e docentes</i> .....	23
1.1.2 <i>A consciência histórica e o ensino de História</i> .....	25
1.1.3 <i>1.1.3 A consciência histórica e o currículo</i> .....	26
1.2 O que se tem publicado na SciELO .....	28
1.2.1 <i>O ensino de História e a consciência histórica</i> .....	29
1.2.2 <i>Elementos para desenvolvimento da consciência histórica</i> .....	30
1.3 O que os historiadores dizem na ANPUH.....	31
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>36</b>
2.1 Trajetória da pesquisa: procedimentos e instrumentos .....	37
2.2 O contexto da pesquisa.....	39
2.3 A escola e os sujeitos da pesquisa.....	43
<b>3 A CONSCIÊNCIA HISTÓRIA</b> .....	<b>45</b>
3.1 A Didática da História e os conceitos da consciência histórica .....	45
3.2 O que os dados dizem sobre a consciência histórica.....	55
<b>4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL</b> .....	<b>65</b>
4.1 4.1 História como disciplina oficial .....	66
4.2 O ensino de História desenvolvido no lócus da pesquisa.....	70
<b>5 O CURRÍCULO MODELADO</b> .....	<b>80</b>
5.1 Concepções curriculares.....	80
5.2 Currículo e prática pedagógica.....	83
5.3 Dados da pesquisa: A modelagem de currículo na escola .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>102</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> –.....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA</b> .....	<b>114</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE D – PROPOSTA DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA</b> .....	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado buscou compreender, na modelagem de currículo realizada pelos professores de História do Ensino Fundamental, a abordagem dada à consciência histórica. O ensino de História, tema principal e objeto de estudo da presente pesquisa, vem se transformando nas últimas décadas com fins na superação do que se denomina ensino “tradicional” da História. Tal abordagem está intimamente ligada à perspectiva teórica afrancesada que compreende o estudo linear e cronológico da História da humanidade tomando a Europa Ocidental como centro e dividindo os períodos da História em quatro: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O chamado “quadripartite francês”, como também é conhecido essa divisão, tomou conta das principais abordagens historiográficas no ocidente, inclusive no Brasil denunciando o longo período em que o ensino da História no Brasil esteve voltado para o estudo dos grandes feitos e heróis (FONSECA, 1993).

Destacamos a relevância desta pesquisa na compreensão de um ensino de História pautado na interrelação entre o conhecimento do fato histórico e seus desdobramentos na vida prática sob a abordagem da educação histórica a partir de uma percepção alemã. Não se pretende, aqui, desconsiderar o saber construído no interior do ambiente escolar – trata-se, sobretudo, da soma dos saberes, da transposição do conhecimento científico para a prática em sala de aula de que trata a consciência histórica. Sobre o diálogo necessário entre os diferentes saberes, Guimarães (2012, p. 207) traz a seguinte contribuição:

Ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula.

Esta pesquisa se insere na área de Didática da História voltada ao ensino de História, aproximando as pesquisas e produções acadêmicas das práticas docentes nas escolas de forma que as teorias e o conhecimento científico, desenvolvidos no interior da academia, possam ser utilizados em sala de aula e (re)construídos em favor do processo de ensino e aprendizagem.

A trajetória formativa percorrida por esta pesquisadora foi decisiva no desenvolvimento do que se constituiu a problemática desta pesquisa. Ainda na graduação, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), a preocupação voltava-se ao entendimento de como

era possível ensinar História quando os alunos a percebiam, tão somente, como disciplina que estuda o passado.

A compreensão de elementos possíveis ao desenvolvimento da percepção de si mesmos como parte da História ensinada foi um dos motivadores dos estudos do ensino desta disciplina. Nesta busca, o trabalho final da graduação tentava entender os desafios enfrentados no ensino de História para alunos surdos e de que forma esses alunos percebiam os fatos históricos, a partir do que lhes era ensinado por meio dos sinais (libras).

Ao fim da graduação, as atividades docentes e os desafios, que antes pareciam ser de ordem teórica, se materializam na atuação efetiva enquanto docente, e novas problemáticas de ordem prática assumiram o contexto de sala de aula. O desinteresse dos alunos pela disciplina de História, expressada nos questionamentos sobre o “porquê estudar História” direcionaram-me às novas pesquisas de metodologias e abordagens do ensino desta disciplina. A busca por novas formas de ensinar e aprender, motivaram os estudos sobre o ensino a partir do que era perceptível aos alunos, tomando como ponto de partida a História local. Em trabalho realizado sobre a cultura afro-brasileira, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Niquelândia, em que se analisava as versões históricas do povoado de Muquém e sua relação com a romaria, foi possível trazer essa discussão para a sala de aula, garantido o trabalho final da especialização em que se analisou o povoado de Muquém, no município de Niquelândia, antigo quilombo da região que hoje, descaracterizado de sua origem, recebe todos os anos, a romaria de devotos à Nossa Senhora D’Abadia.

Foi neste momento, de discussão em sala sobre um contexto histórico local e sua relação com a História global, que surgiu a percepção de que este marco não era percebido pelos alunos como parte da construção identitária do município. O fato histórico ao qual pertenciam e participavam todos os anos não era visto, pelos estudantes, como parte de uma construção histórica nacional. Essa percepção levantou questionamentos sobre o ensino e sua materialização na vida prática: Por que não reconheciam os vestígios históricos e culturais do município como parte da construção da identidade local e de suas próprias histórias?

O desinteresse pela disciplina relacionava-se ao fato de não identificarem nos acontecimentos históricos, abordados em sala, relação com suas próprias histórias. A realização da romaria na cidade, mesmo estando totalmente alinhada à construção histórica do município que, por sua vez, esboçava o contexto nacional do século XIX, era entendido como mais um evento municipal e trabalhado apenas seu aspecto religioso por meio de atividades, muitas vezes, inapropriadamente denominadas de “interdisciplinares”, mas com caráter



daquilo que Silva (2017) chamou de currículo festivo<sup>1</sup>. Assim a História local, materializada, se dissociava do ensino da História enquanto disciplina.

A busca por uma forma de ensinar, que envolvesse os alunos e os despertasse para a aprendizagem histórica, fortaleceu o desejo de retorno à universidade, a fim de encontrar elementos que pudessem auxiliar o ensino em sala aula, de forma a fazer com que os educandos passassem a relacionar a História às suas vidas cotidianas e se percebessem como parte dela valorizando, assim, as experiências no tempo que constituíram o que hoje reconhecemos como nossa História.

O problema de pesquisa foi, então, construído a partir destes apontamentos oriundos, principalmente da prática em sala de aula diante de questionamentos dos alunos, da necessidade de estudar História, sendo considerada por eles como disciplina voltada para a memorização, algo cansativo, e voltada ao passado; como também da busca por meios e metodologias que aproximassem a História da vida dos alunos, e que estes reconhecessem na disciplina os significados atribuídos aos fatos presentes em suas experiências coletivas e individuais.

Posteriormente, em contato com a teoria da “*consciência histórica*” (RÜSEN, 2001), por meio da obra organizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (SCHMIDT *et al.*, 2011) de título “*Jörn Rüsen e o Ensino de História*”, que reúne vários escritos publicados por Jörn Rüsen, em revistas estrangeiras e brasileiras, vislumbrou-se a possibilidade de quebrar o estereótipo da História como disciplina unicamente teórica, propondo a possibilidade que esta seja também prática, relacionando ações do presente às experiências no tempo e refletindo a vida dos estudantes como propõe Rüsen (2001).

Para que fosse possível compreender o processo formativo da consciência histórica nos alunos foi necessário entender de que forma eram apresentados a eles os conhecimentos históricos e, para isso, inicialmente buscou-se o estudo sobre a modelagem de currículo. Para isso fez-se necessário entender as concepções de currículo e seus desdobramentos na educação. Em meio a diversas abordagens e concepções sobre currículo, o desenho curricular apresentado por Gimeno Sacristán em seu livro “**O currículo: uma reflexão sobre a prática**” (SACRISTÁN, 2000) que apresenta as formas de materialização do currículo na prática pedagógica, mostrou-se pertinente às descrições necessárias. Dessa maneira, a fase

---

<sup>1</sup> Currículo festivo: modelado em eventos ou mesmo de forma rotineira, contudo expropriado dos conteúdos relacionados à História da luta negra contra o racismo, nele o enfoque central são as contribuições culturais apenas (SILVA, 2017, p. 17).

“modelagem do currículo” é o espaço profícuo onde os agentes modeladores e últimos árbitros dos currículos – os/as professores/as – introjetam e definem toda a organização do trabalho pedagógico. Por isso esse espaço teórico é o que melhor nos ampara na condução dessa investigação a respeito sobre o lugar da consciência histórica.

Imergindo mais profundamente, foi necessário compreender, também, o desenvolvimento do ensino de História no Brasil, para então investigar a modelagem de currículo pelo professor de História a fim de analisar a formação da consciência histórica. Optou-se pela retomada histórica do ensino para o desvelar do processo de construção do ensino de História no Brasil valendo-se, principalmente, dos escritos de Selva Guimarães em “Didática e prática de ensino de História” (GUIMARÃES, 2012) e Circe Bittencourt em “Ensino de História: fundamentos e métodos” (BITTENCOURT, 2008), que descrevem a trajetória da disciplina e seus marcos fundamentais.

A primeira versão do projeto que originou essa dissertação teve como proposta fazer uso de metodologias ativas nas aulas de História para que se percebesse a formação da consciência histórica entre os alunos durante as aulas. Contudo, ao aproximar o projeto inicial à lupa da orientação e ao aprofundar nas leituras sobre a Didática da História e compreendê-la como uma ciência, assim como propõe Rüsen (2001), chegou-se à inquietação de que para tornar possível o desenvolvimento da consciência histórica, entre os alunos, era necessário que o professor, em seu planejamento, tivesse a intenção de fazê-lo, pretendendo na modelagem que se faz do currículo, o desenvolvimento da consciência histórica.

Neste sentido buscou-se, durante a pesquisa, compreender a formação docente através do estudo de disciplinas como: Processos Formativos; História e Historiografia da Educação Brasileira; e Estágio de docência no ensino de Graduação – oferecidas pelo curso de pós-graduação *strictu sensu* em educação na Universidade de Brasília (UnB). Estas disciplinas, representam a base constituinte desta pesquisa, pois trata diretamente da História da educação e da formação e prática docente.

Foi possível observar a materialização do desenvolvimento da consciência histórica, dentre outros momentos, durante as aulas na disciplina de estágio de docência na graduação do segundo período de pedagogia na disciplina de História da Educação na Universidade de Brasília. A docente, professora Dra. Lívia Borges, para abordar a historicidade da educação durante a aula, apresenta uma foto de si mesma do período de sua juventude e reconstitui, de forma oral, as experiências pessoais e fatos históricos característicos do período da foto apresentada a fim de demonstrar que a pessoa quem ela se tornou possui uma trajetória histórica. A proposição de um exercício para que os alunos façam o mesmo os faz perceber

seu lugar enquanto parte da História e não como mero espectadores. A docente demonstrou, através deste exercício, que a História da educação a ser estudada constitui um percurso para o que hoje compreendemos como educação. A representação utilizada pela docente é concluída ao redirecionar a atenção dos estudantes às características atuais da educação e aos processos de transformações constitutivos da educação no decorrer do tempo. Relacionar a experiência do indivíduo no tempo e espaço para compreensão do presente é uma importante característica da consciência histórica e nesta experiência tornou-se perceptível a possibilidade de uma formação docente pautada no desenvolvimento da consciência histórica.

A partir destas experiências e inquietações foi possível expressar o problema de pesquisa em forma de questão que se apresenta da seguinte forma: *De que maneira a consciência histórica é abordada no currículo modelado no Ensino de História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Niquelândia, Goiás?*

Esta indagação conduz a duas direções: Pressupondo-se que o professor conheça o conceito e as aplicações da consciência histórica, em sua modelagem de currículo, poderá utilizá-la de forma planejada e com propósito ao seu desenvolvimento, ou fazer uso dela de forma inconsciente, não intencional ou, ainda, não a incluir em seu trabalho enquanto professor de História. Por outro lado, pressupõe-se que o professor desconheça a teoria desenvolvida sobre a consciência histórica e, portanto, não a utiliza ou, mesmo que o professor desconheça a consciência histórica, ela esteja presente em suas atividades de forma inconsciente. Ainda que esta pesquisa não se trate de uma tese, pressupõe-se que, se o docente tem sua formação alicerçada a partir de um currículo que aborde o estudo da consciência histórica, o ensino de História por ele desenvolvido será realizado numa perspectiva de formação da consciência histórica.

Diante dessas informações, o objetivo maior desta pesquisa foi o de compreender de que maneira a consciência histórica é abordada no currículo modelado pelos professores de História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Niquelândia. Para se chegar a esta análise, pretendeu-se especificamente:

- a) Identificar entre os professores de História o conhecimento e aplicação dos conceitos necessários à formação da consciência histórica;
- b) Entender de que forma é possível a modelagem de currículo no ensino de História pautado na formação da consciência histórica;
- c) Compreender a modelagem dos currículos da disciplina de História realizada pelos professores de História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Niquelândia e como nela é abordada (se é) a consciência histórica.

Dessa forma, apresentamos os resultados desta pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentou-se o *estado do conhecimento* (SILVA; BORGES, 2018), construído a partir do levantamento dos trabalhos coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *The Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Associação Nacional de História (ANPUH), nos quais estabeleceu-se uma relação entre o ensino de História e a consciência histórica discutindo, a partir das pesquisas e trabalhos encontrados, a relevância desta pesquisa diante destes trabalhos.

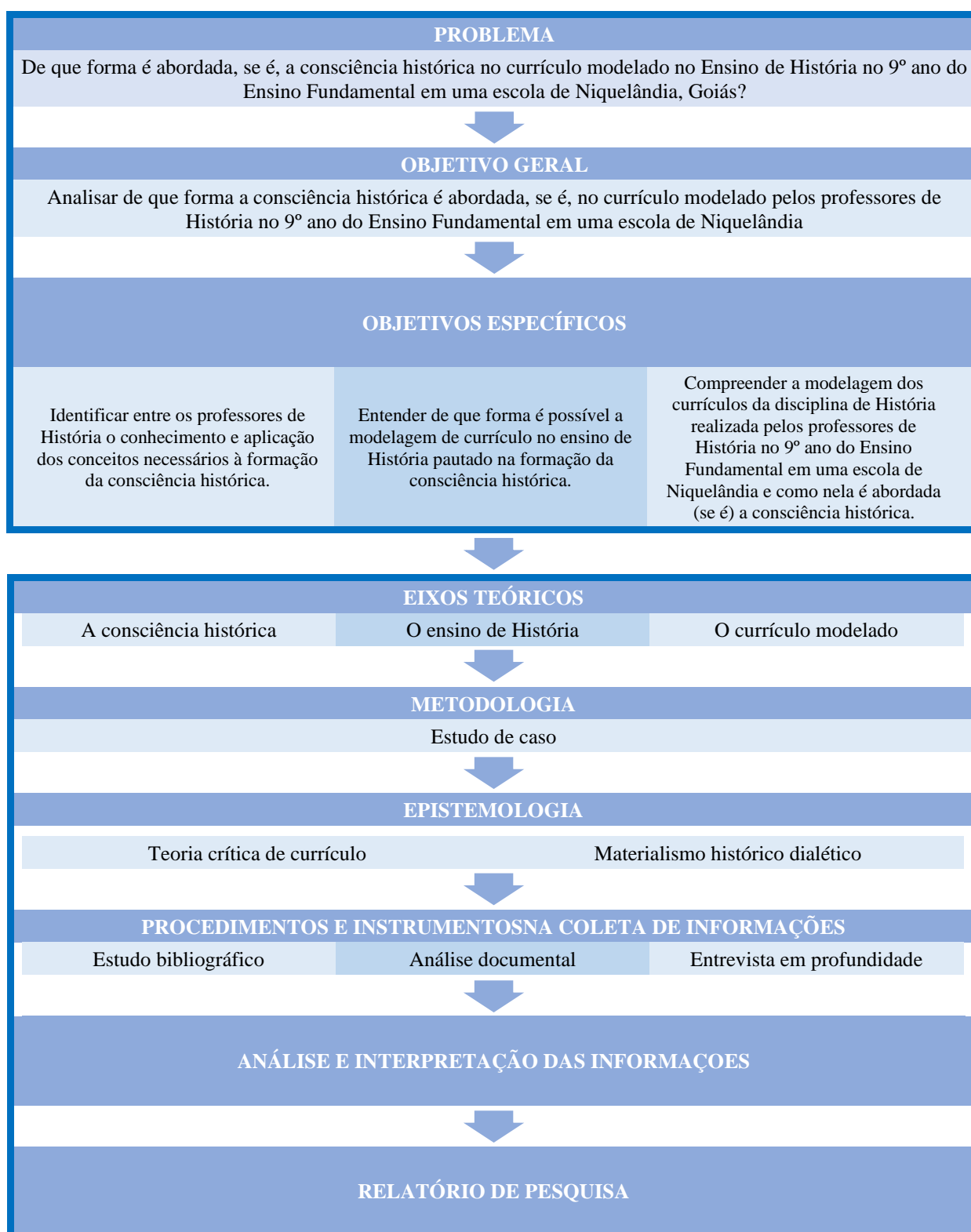
No segundo capítulo são delineadas as propostas metodológicas e os caminhos para a realização da pesquisa, compreendendo o depoimento e as narrativas dos professores como momento de grande importância na modelagem dos currículos para a aprendizagem histórica. Por conseguinte, o terceiro capítulo discute o conceito de consciência histórica desenvolvido por Jörn Rüsen e os debates que envolvem a Didática da História apontando as principais contribuições da teoria da História e as abordagens propostas ao ensino desta disciplina presente em suas obras, relacionando-os aos resultados obtidos nesta pesquisa. Nesta abordagem retoma-se aspectos das discussões entre os historiadores alemães em face às transformações que envolvem a Didática da História e o próprio conceito da consciência histórica e os desdobramentos destas transformações no Brasil, trazendo os principais autores que têm procurado discutir este conceito em diferentes abordagens no Brasil como Barca (2017), Cerri (2001), Martins (2011), e Schmidt (2016, 2017), que são de fundamental importância à expansão desta discussão em nosso país.

O quarto capítulo retoma a historicidade do ensino de História trazendo seus desdobramentos nos vários contextos da História brasileira e como esta disciplina é oficializada no ensino. Durante este resgate procurou-se alinhar o ensino de História, enquanto disciplina, ao contexto da História do Brasil, em diferentes períodos, possibilitando a partir da compreensão desta trajetória, sua análise atualmente.

Por fim, o quinto e último capítulo, aborda as teorias do currículo, perpassando os tipos de currículo e concepções a ele atribuídas, centralizando a discussão no currículo modelado (SACRISTÁN, 2000). Analisa, ainda, os documentos curriculares obtidos na unidade escolar pesquisada, nos quais se buscou a relação entre a organização curricular e a formação da consciência histórica.

Para uma compreensão objetiva e clara das concepções e perspectivas metodológicas adotadas neste estudo apresenta-se, através do esquema a seguir (Figura 1), um resumo da trajetória desta pesquisa.

**Figura 1 – Dinâmica geral da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora.

## 1 UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Ainda que a definição do *estado da arte* ou *estado do conhecimento* tenha sido originalmente cunhada por Ferreira (2002), foi a partir do modelo construído por Silva e Borges (2018) que, nessa pesquisa, se orientou a organização de um estado do conhecimento entendendo-o como base teórica de reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos até o presente momento, com o propósito de mapear uma construção histórica e metodológica do objeto de estudo.

Tal escolha deve-se ao fato da publicação destes autores e esta pesquisa estarem relacionadas ao mesmo objeto de estudo: o ensino de História em momentos e espaços distintos e adotarem um modelo de aplicação do conceito. Adotam-se como principais temas indutores o “ensino de História”, o “currículo modelado” (SACRISTÁN, 2000) e a “consciência histórica” (RÜSEN, 2001).

Para que se obtenha uma relação diversificada de trabalhos, realizou-se o levantamento das pesquisas divulgadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de realizar o levantamento do que tem sido pesquisado sobre os principais temas indutores da pesquisa: o ensino de História, o currículo modelado e a consciência histórica, nos programas de pós-graduação das universidades públicas e privadas do país.

Nesta mesma perspectiva serão analisados artigos acadêmicos disponíveis na *The Scientific Electronic Library Online* (SciELO), provenientes de publicações em revistas eletrônicas e; textos de eventos científicos publicados na revista da Associação Nacional de História (ANPUH), para que tenhamos a dimensão da discussão sobre o tema supracitado também no campo dos estudos históricos.

### 1.1 As pesquisas encontradas na BDTD

Em pesquisa realizada junto à BDTD<sup>2</sup>, a partir do tema indutor *Ensino de História e Consciência Histórica*, foram encontradas 18 (dezoito) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado, somando um total de 22 (vinte e dois) trabalhos neste banco catalogados. Os trabalhos encontrados seguem discriminados abaixo por ano, natureza da pesquisa, título, autor, instituição de origem, programa de pós-graduação a que pertence e Estado.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio/2019 a out./2019.

A seleção das pesquisas pautou-se na observação da presença, nos textos, da relação entre o ensino de História e a consciência histórica (Figura 2). O recorte temporal, estabelecido entre os anos 2001 a 2019, tomou como referência a publicação das obras traduzidas de Jörn Rüsen no Brasil em 2001, que marca o momento do despertar dos estudiosos e pesquisadores brasileiros sobre o assunto. Durante a realização do levantamento das pesquisas, verificou-se que somente a partir de 2006 é que se tem catalogado neste banco de dados pesquisas sobre o tema. Estes dados apontam para uma recente inserção e discussão da consciência histórica nas pesquisas brasileiras relacionadas ao ensino de História.

**Figura 2 – Dissertações e teses pesquisadas na BDTD**

Nº	ANO DA DEFESA	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	UF
1	2006	Dissertação de mestrado	Representações sociais e a construção da consciência histórica	Ronaldo Cardoso Alves	USP	FE	SP
2	2007	Dissertação de mestrado	Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades ponta grossa 2007	Caroline Pacievitch	UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação	PR
3	2008	Dissertação de mestrado	A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história	Marcos Roberto Kusnick	UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação	PR
4	2010	Dissertação de mestrado	Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC	Juliana Pirola da Conceição	UFSC	Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	SC
5	2011	Dissertação de mestrado	Entre a tradição e a inovação: configurações curriculares do ensino de história em escolas públicas do ensino fundamental no município de Feira de Santana-BA (1994-1999)	Simone Dias Cerqueira de Oliveira	UFSE	Pós-Graduação em Educação	SE
6	2011	Dissertação de mestrado	Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica	Gláucia Marília Hass	UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação	PR
7	2012	Dissertação de mestrado	A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica	Lidiane Camila Lourençato	UEL	Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.	PR

Nº	ANO DA DEFESA	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	UF
8	2012	Dissertação de mestrado	Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)	Wilian Carlos Cipriani Barom	UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação	PR
9	2012	Dissertação de mestrado	“O livro didático ideal” em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008)	Carla Karinne Santana Oliveira	UFPB	Programa de Pós-Graduação em História	PB
10	2013	Dissertação de mestrado	Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos	Wilian Júnior Bonete	UEL	Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social.	PR
11	2013	Dissertação de mestrado	Didática da história e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos	Aline do Carmo Costa Barbosa	UFG	Programa de Pós-graduação em História (FH)	GO
12	2013	Dissertação de mestrado	Didática da história e imagens: reflexões em torno da consciência histórica em visualidades formativas	Fernanda de Moura Leal	UFG	Programa de Pós-graduação em História (FH)	GO
13	2014	Dissertação de mestrado	O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR	Flávio Batista dos Santos	UEL	Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.	PR
14	2014	Dissertação de mestrado	História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da escola básica municipal Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC)	Luíza Vieira Maciel	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação	SC
15	2015	Dissertação de mestrado	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre história e ensino de história	Michele Rotta Telles	UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação	PR
16	2016	Dissertação de mestrado	Educação histórica na perspectiva de Jörn Rüsen: limites, possibilidades e desafios de uma experiência no ensino médio	Lisiane Sales Rodrigues	UNIJUÍ	PPGEC – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências	RS
17	2017	Dissertação de mestrado	Os currículos de história para o ensino fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004-2016)	Natália Cândida dos Santos Pessoni	UFG	Faculdade de História - FH (RG). Programa de Pós-graduação em História (FH)	GO



Nº	ANO DA DEFESA	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	UF
18	2017	Dissertação de mestrado	A consciência histórica de estudantes na relação com os discursos de uso público da história afro-brasileira	Diogo Fraga Cruz	UFG	Programa de Pós-graduação em História (FH)	GO
19	2005	Tese de doutorado	Ensino de história na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido, as dimensões da consciência histórica	José Raimundo Lisboa da Costa	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação	MG
20	2011	Tese de doutorado	Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses	Ronaldo Cardoso Alves	USP	FE	SP
21	2013	Tese de doutorado	O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica	Edinalva Padre Aguiar	UFBA	Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação	BA
22	2014	Tese de doutorado	Ensinar e aprender História na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica	Maria da Paz Cavalcante	UFRN	Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.	RN

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o levantamento dos trabalhos optou-se, inicialmente, pela análise dos resumos, visto que nem sempre os títulos apresentam os temas indutores necessários à observação de relação, ou não, com esta pesquisa e, a partir da percepção de uma aproximação maior com os elementos que envolvem o estudo, analisou-se o trabalho, como um todo, dando destaque aos resultados obtidos.

Observou-se, ainda, que a maior parte das pesquisas que incluem a consciência histórica, foram realizadas majoritariamente nos programas de pós-graduação em Educação e não na área de História. Dos 22 trabalhos catalogados, somente 6 estão ligados a pesquisas em programas de pós-graduação em História. Os outros 16 integram as pesquisas nos programas de pós-graduação em Educação. A atenção a este item se deve ao fato de que a consciência histórica deve inserir-se e ser um conceito desenvolvido no estudo das Teorias da História e da Didática da História.

Outro ponto que merece ser destacado é a existência de pesquisas que discutem a relação da consciência histórica e o ensino de História nas mais diversas fases da educação, perpassando desde a primeira fase do Ensino Fundamental, como o de Telles (2015), até a análise das produções nos cursos de pós-graduação, como registra Baron (2012).

Destaca-se ainda que o mapeamento regional dos trabalhos encontrados aponta para uma maioria de pesquisas realizadas na região sul, com um número expressivo destes trabalhos oriundos do Paraná (08 trabalhos dos 22 levantados). Isto se deve à presença neste estado do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR) coordenado pela Dra. Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, já consolidado no campo da educação histórica desde 2003 e é referência nacional quando se trabalha com a temática da consciência histórica além de temas relacionados à aprendizagem em educação histórica.

Para que a análise seja apresentada de forma organizada, discutir-se-á cada texto, a partir de alguns eixos obtidos ao selecionar os temas principais encontrados nas pesquisas, separando-os conforme esses temas. São eles:

### ***1.1.1 A consciência histórica nas narrativas discentes e docentes***

Uma preocupação que se percebe entre as pesquisas deste eixo é a observação do desenvolvimento da consciência histórica a partir das construções discentes, seja a partir da observação de sua representação social (ALVES, 2006), de suas narrativas (CRUZ, 2017; HASS, 2011; LEAL, 2013), ou de sua relação com a vida prática (LOURENÇATO, 2012; BARBOSA, 2013). Estes textos buscaram identificar preceitos que demonstram a construção da consciência histórica a partir das produções e representações que os alunos fazem a partir do estudo de um fato histórico, extraíndo dessas narrativas discentes a manifestação – ou não – da consciência histórica e como ela pode ser percebida.

Nessa perspectiva, Alves (2006) analisa a construção da consciência histórica em alunos do Ensino Médio por meio da análise das representações sociais constituídas por alunos e professores. Este autor observa a influência do cotidiano na construção das representações sociais dos alunos e sua transformação após o ensino de História no espaço escolar a partir da construção, ou não, da consciência histórica.

O pesquisador propõe a discussão, a partir de um conceito histórico, a qual é socializada e é apresentada em suas diferentes representações, entre os indivíduos pesquisados, como forma da formação da consciência histórica.

Hass (2011) fundamenta sua pesquisa a partir da percepção, na narrativa dos alunos, da atribuição de sentido histórico dado às suas experiências e como se orientam historicamente. A escrita deste autor demonstra a dificuldade dos alunos em se projetar no tempo. Leal (2013) analisa a presença da consciência histórica em narrativas produzidas pelos alunos que concluíram o Ensino Médio, no contexto da avaliação do vestibular de 2011.

A autora faz sua análise a partir de um instrumento de avaliação e aponta para um distanciamento entre o conhecimento que se produz nas universidades e o que é ensinado nas escolas. Consegue, por fim, identificar a manifestação da consciência histórica em meio às respostas dadas pelos alunos.

Cruz (2017) busca compreender, a partir das narrativas dos alunos em um instrumento de pesquisa aplicado, de que forma a consciência histórica tem sido mobilizada nas narrativas e usos públicos da História do povo afro-brasileiro. O ponto chave desta pesquisa é a observação dos discursos dos usos públicos do passado que reconstroem eventos ligados à escravidão africana no Brasil, a miscigenação brasileira e as relações raciais presentes no Quilombo de Palmares.

Com proposta de identificar como os jovens alunos percebem a evidência histórica e o sentido de fonte na produção de conhecimento histórico, Lourençato (2012) investigou como estes utilizam os conceitos históricos e de que forma associam esses conceitos à vida prática. Esta associação da consciência histórica à vida prática é, também, uma preocupação de Barbosa (2013) que tratou de investigar o vínculo entre o estudo da História e a vida prática em alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerando que a História precisa se materializar na relação temporal em suas vidas.

Ao se tentar registrar as abordagens dos professores no que tange o desenvolvimento da consciência histórica, percebe-se um número reduzido de pesquisas, embora já tenha sido discutida a função sócio-pedagógica dessa consciência que considera que a “estratégia de aprendizado no ambiente escolar é uma das formas de didática da consciência histórica” (MARTINS, 2011, p. 51).

Tomando como tema de análise as narrativas docentes, observa-se nos trabalhos de Pacievitch (2007), Telles (2015) e Cavalcante (2014) uma busca de narrativas docentes que possam contribuir para a formação da consciência histórica. Pacievitch (2007), a partir de entrevistas, analisa como os professores de História mobilizam esse conceito em suas narrativas para a construção de identidade, na forma como tratam cada conhecimento, considerando que essas narrativas docentes são parte do processo da atribuição de sentido e significados.

Para compreender a constituição de sentido da consciência histórica, Telles (2015) analisa a representação de professores nos anos iniciais acerca da História e do ensino de História e aponta para a existência de uma lacuna teórica e metodológica na formação destes professores.

Cavalcante (2014) analisa a relação existente entre a mediação da atividade docente e o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para essa autora, a atividade de interpretação de textos é um momento oportuno para se trabalhar o desenvolvimento deste tipo de consciência como demonstrou em sua pesquisa apontando para a importância do conhecimento, por parte do professor, acerca dos recursos teóricos e metodológicos de ensino. Contudo a proposta de sua pesquisa está direcionada à interpretação de textos com os alunos e o desenvolvimento da consciência histórica crítica.

As pesquisas desta seção analisam a consciência histórica a partir das narrativas discentes e docentes, considerando que conhecer o nível de aplicação entre os alunos e como eles manifestam o desenvolvimento dessa consciência é importante para que se possa reelaborar as formas e propostas do ensino de História. A elaboração das propostas de ensino, e não sua expressão entre os alunos, é que norteiam esta pesquisa. A formação da consciência histórica pelos alunos irá depender de como a proposta de ensino é elaborada e é a esse ponto que esta pesquisa se direciona: se dedica a observar o compreender de que forma o professor propõe a formação da consciência histórica na modelagem dos currículos quando se planeja o processo de ensino e aprendizagem.

### ***1.1.2 A consciência histórica e o ensino de História***

Todas as buscas e análises partiram da relação do ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica. Contudo, esta seção, discute o ensino de História como premissa para o desenvolvimento dessa consciência.

Ao relacionar o ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica observa-se que Aguiar (2013), Santos (2014) e Bonete (2013) buscam interligar os conhecimentos históricos e a atribuição de sentido e temporalidade à vida prática. Estes autores partem dos conteúdos trabalhados em sala e constroem suas investigações em torno de como o saber histórico orienta/influencia a vida prática dos alunos.

Maciel (2014) direciona sua pesquisa para o conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental sobre a África e os afrodescendentes. Além disso, objetiva identificar nestes conhecimentos elementos da consciência histórica, enquanto Rodrigues (2016) procura identificar, a partir de Jörn Rüsen, principal teórico da Teoria da História que discorre sobre a consciência histórica, os limites, possibilidades e desafios de ensinar História.

Kusnick (2018) propõe em sua pesquisa uma aproximação entre a História acadêmica e a ensinada nas escolas, e para isso busca compreender a didática da História e a consciência histórica como novo paradigma da ciência da História.

Alves (2011), após seus estudos iniciais na dissertação sobre a compreensão da representação social, já abordado neste texto, direciona sua atenção à relação que se estabelece entre os conceitos históricos apreendidos a fim de gerar conhecimento que tenha sentido para a vida. Retoma os estudos na tese de doutorado tratando da consciência histórica a partir da análise da contribuição do ensino de História para seu desenvolvimento no Brasil e em Portugal. Costa (2005) também se insere entre os pesquisadores que se propõem a entender os significados construídos pelos alunos da relação entre a História ensinada e a História vivida.

Oliveira (2012), partindo da análise da coleção de livros didáticos de História, compara-os aos critérios da formação histórica proposta por Jörn Rüsen. Percebe-se, também, nestes trabalhos a preocupação em relacionar o ensino de História à vida prática dos alunos.

Os debates que envolvem o ensino de História relacionados à atribuição de sentido, seja relacionando os conhecimentos históricos à vida prática; seja nas temáticas relacionadas ao contexto histórico, é o indício da busca por um ensino que não se prenda somente às teorias ou à reprodução dos fatos. A investigação pelo desenvolvimento da consciência histórica é uma proposta de romper com uma História rígida e lhe atribuir sentido, discussão presente nos trabalhos desta seção e um dos itens propostos para discussão nesta pesquisa.

### ***1.1.3 A consciência histórica e o currículo***

Ao buscar compreender as abordagens que foram propostas nas pesquisas em inserir a consciência histórica no currículo, deparamo-nos com três pesquisas que tratam este tema, embora em perspectivas diferentes da que se pretende.

Uma análise das configurações curriculares do ensino de História é proposta por Oliveira (2011) que tenta identificar permanências e inovações, e ainda que tenha por objetivo compreender como os professores de História fundamentam-se teórica e metodologicamente para seleção e organização destes currículos, não discute o conceito da consciência histórica como possibilidade de construção desses currículos.

Conceição (2010) observou em sua pesquisa a contribuição dos conteúdos latino-americanos inseridos no currículo para o desenvolvimento de uma consciência histórica,

embora conclua que, ainda que estes conhecimentos estejam inseridos nos currículos, os indivíduos não se orientem por eles em suas ações e decisões.

Pessoni (2017) buscou investigar, entre as narrativas dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, os problemas presentes do Currículo de História para a cognição histórica desses alunos, tomando como ponto de partida a História de Goiás para percepção de como se dá a construção de consciência histórica. Esta pesquisa aponta para a necessidade de organização de um currículo que leve em conta a formação da cognição histórica dos alunos.

Fugindo às abordagens discutidas até aqui, Barom (2012) procura analisar o emprego do conceito da consciência histórica nas pesquisas (teses e dissertações) na pós-graduação. Este autor discute os conceitos empregados nas pesquisas sobre o ensino de História e suas considerações repousam na possibilidade de manipulação da consciência histórica que, segundo ele, possibilita diferentes abordagens do mesmo conceito.

Tomando as seções como uma visão panorâmica das pesquisas realizadas até então, verifica-se que se tem buscado compreender nas produções dos alunos e nos contextos de ensino, a percepção da prática da consciência histórica. Mas, em lugar de esperar que ela se manifeste, não será mais prudente planejá-la e elaborar premeditadamente seu desenvolvimento? Abordar e analisar esta elaboração ou predição se constitui objetivo desta pesquisa.

A temática das pesquisas levantadas, embora estejam relacionadas ao tema principal, ensino de História e consciência histórica, não respondem à questão principal a que esta pesquisa se propõe investigar; sendo pautada no questionamento de como a consciência histórica é abordada na modelagem de currículo dos professores de História. Professores estes a quem Martins (2011, p. 52) atribui o fazer vivo do passado “na experiência social da consciência histórica, do pensamento histórico e da cultura histórica”.

A perspectiva adotada no desenvolvimento da pesquisa a ser realizada, parte do entendimento que Jörn Rüsen estabelece sobre a consciência histórica que a define como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57)

O que se pretende observar, a partir deste conceito na pesquisa proposta, é se o desenvolvimento da consciência histórica tem sido pensado/planejado pelos professores de História no momento em que moldam/modelam seus currículos. Se esperamos que haja um desenvolvimento da consciência histórica nos alunos para que sejam capazes de relacionar suas experiências com os conhecimentos e que essa relação lhes possibilite tomar decisões

consciente de si e do mundo, elas precisam ser planejadas a partir da modelagem que o docente faz ao currículo.

## 1.2 O que se tem publicado na SciELO

Nas pesquisas realizadas na SciELO<sup>3</sup>, a partir dos temas indutores *Ensino de História e consciência histórica*, foram encontradas 14 (quatorze) publicações. A interface SciELO disponibiliza eletronicamente coleções de periódicos científicos. Algumas destas publicações tratam exatamente da relação entre o ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica, outras são voltadas para o entendimento dos conceitos atribuídos à consciência histórica.

Considerou-se também no levantamento dos dados nesta plataforma, a periodização entre os anos de 2001 e 2019, pelas razões já citadas. Embora se perceba que somente em 2002 foi publicado o primeiro texto neste ambiente. As informações levantadas estão organizadas pelo ano, título, autor, área do conhecimento, a qual a revista de destina, e local da publicação. Foram consideradas publicações de artigos em revistas brasileiras (Figura 3).

**Figura 3 – Artigos pesquisados na SciELO**

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	ARÉA DO CONHECIMENTO	LOCAL
1	2002	Ensino de História e Nação na Propaganda do “Milagre Econômico”	Luís Fernando Cerri	História	SP
2	2003	A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino	Katia Maria Abud	História	Franca (SP)
3	2005	A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Tânia Maria F. Braga Garcia	Educação	Curitiba
4	2005a	A política, a propaganda e o ensino da história	Luís Fernando Cerri	Educação	Campinas (SP)
5	2006	Literacia e consciência histórica	Isabel Barca	Educação	Curitiba
6	2011	História: consciência, pensamento, cultura, ensino	Estevão C. de Rezende Martins	Educação	Curitiba
7	2011	Ensino de História e consciência histórica latino-americana	Juliana Pirola da Conceição; Maria de Fátima Sabino Dias	História	São Paulo
8	2012	A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história	Wiliam Carlos Cipriani Barom; Luís Fernando Cerri	Educação	Porto Alegre
9	2012	Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de	Maria da Conceição Silva	Educação	Curitiba

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: maio/2019 a nov./2019

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	ÁREA DO CONHECIMENTO	LOCAL
		História			
10	2014	Quando a consciência histórica é a consciência organizativa: formação política e ensino de História no MST	Fernando Perli	História	Franca (SP)
11	2016	Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica	Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban	Educação	Curitiba
12	2016	Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação	Jorge Luiz da Cunha	Educação	Curitiba
13	2018	A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado	Marlene Cainelli e Isabel Barca	Educação	São Paulo
14	2019	Ninguém ensina História... Mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio	Ricardo Marques de Mello	História	Franca (SP)

Fonte: Elaborada pela autora.

Neste banco de dados, observa-se que as pesquisas com a temática citada só são encontradas a partir de 2002, o que revela o período do início dessa discussão nas publicações no Brasil. Percebe-se um alinhamento destas publicações às pesquisas no BDTD analisadas no item anterior. As publicações encontradas retomaram dois campos de discussões a respeito da consciência histórica: O ensino de História e a consciência histórica; e Elementos para desenvolvimento da consciência histórica.

### ***1.2.1 O ensino de História e a consciência histórica***

Nesta abordagem, os autores buscaram discutir o ensino de História e refletir a configuração de como a História é ensinada. Entre estes autores, Schmidt e Garcia (2005) pautam seu texto na transformação da escola a partir da reformulação de seus conteúdos. O texto é direcionado a entender a importância da aula de História como espaço de formação da consciência histórica e propõem alguns meios em que seja possível a formação deste tipo de consciência. De todos os textos encontrados, este é o que dá indícios da proposta desta pesquisa, no entanto, se distancia pela construção de um projeto de ensino na escola para a aquisição do conhecimento histórico e por não tomar como base a pesquisa, o currículo ou a reelaboração destes pelos professores.

Barca (2006) analisa a relação entre o que chama de literacia histórica – conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – à proposta de desenvolvimento da consciência histórica; buscando compreender de que forma se desenvolve a literacia histórica nos alunos de graduação em História. A autora sugere o desenvolvimento de uma consciência histórica avançada neste nível de ensino, já que serão futuros professores desta disciplina.



Martins (2011) discute o ensino de História e as dimensões em que o indivíduo está inserido abordando a relação entre a “vida cotidiana do presente e o passado historiado”.

Barom e Cerri (2012) discutem em seu artigo a teoria de Jörn Rüsen e sua contribuição para o ensino e a didática da História. Trata das transformações advindas ao campo da História como ciência e como esta reestrutura o saber histórico e sua compreensão. Schmidt e Urban (2016) analisam, também, questões ligadas aos estudos históricos baseados na definição de consciência histórica de Jörn Rüsen, discutindo a teoria da consciência histórica e sua relação com a aprendizagem da História e o conhecimento histórico. Mello (2019), discute a “ensinabilidade” da disciplina de História no Ensino Médio, questionando seu uso e, para isso, vale-se das tipologias da consciência histórica construídas por Rüsen como sustentáculo. Seu apontamento de que o que se ensina dizendo ser História, trata-se de ensinamentos ético-morais e de elementos das teorias historiográficas.

Percebe-se que a discussão que fala da contribuição/importância da consciência histórica para a construção do conhecimento histórico, e sua aprendizagem, está presente em grande parte das publicações e pesquisas.

### ***1.2.2 Elementos para desenvolvimento da consciência histórica***

Para que a teoria do desenvolvimento da consciência histórica pudesse ser aplicada e estudada, alguns autores a analisaram a partir de elementos desencadeadores. Cerri (2002, 2005a) seleciona o período da História brasileira chamado “milagre econômico” para discutir a publicidade e a formação da consciência histórica a partir das temáticas políticas oriundas de peças publicitárias do período. Seu texto não se direciona ao ensino de História, mas discorre sobre a construção de uma consciência histórica dirigida.

Abud (2003) discute as possibilidades de construção do conhecimento histórico escolar a partir de filmes que, segundo a autora, conduzem o aluno a elaborar a consciência histórica, que é o objetivo maior do ensino de História. Na relação que a autora estabelece entre o uso de filmes no ensino de História e a consciência histórica alega que “Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência histórica[...]” (ABUD, 2003, p. 191).

Conceição e Dias (2011) discorrem sobre a contribuição dos “conteúdos latino-americanos na grade curricular de ensino para a formação histórica dos jovens na escola”. A percepção das autoras nesta publicação, em suas próprias palavras, é a de que a disciplina de

Estudos Latino-Americanos “[...]contribuiu de forma essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica latino-americana, articulada com a orientação da vida prática” (CONCEIÇÃO; DIAS, 2011, p. 188).

A pesquisa publicada por Silva (2012) analisa o desenvolvimento da consciência histórica a partir de textos selecionados do material didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental no intuito de discutir o tema religião analisando, assim, o estudo da História das religiões a partir do ensino de História.

A partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Perli (2014) discute as funções da “consciência histórica e do ensino de História na mobilização dos trabalhadores rurais sem-terra”.

Tomando como objeto de investigação as narrativas auto bibliográficas, Cunha (2016) propõe, analisando os relatos textuais discursivos dos alunos do Ensino Médio, o ensino de História a partir de narrativas autobiográficas, nas quais fosse possível a construção e reconstrução da aprendizagem e, portanto, a constituição de uma consciência histórica.

Cainelli e Barca (2018) tomam como elemento de análise os fatos históricos que se articulam entre a História brasileira e portuguesa e realizam uma investigação entre os jovens estudantes desses dois países em relação à construção do pensamento histórico. As autoras partem da percepção de que a constituição das aprendizagens históricas está relacionada à compreensão que os alunos têm da diversidade histórica reconstituída pela historiografia, descobrindo, assim, uma percepção tradicional destes estudantes que, em sua maioria, veem a História de forma estática.

Valer-se de recursos e elementos que promovam o aprendizado no ensino de História é discussão recorrente entre as publicações que buscam aprimorar as formas de ensinar e aprender. Os recursos discutidos nesta seção pretendem elencar as possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica a partir de marcos históricos.

### **1.3 O que os historiadores dizem na ANPUH**

Ainda com o intuito de observar o que tem sido produzido no campo da História sobre a consciência histórica vinculada ao ensino desta disciplina, fez-se o levantamento das publicações da ANPUH encontrando um total de 8 (oito) publicações em revistas e anais dos simpósios.

A Associação Nacional de História (ANPUH)<sup>4</sup> realiza o Simpósio Nacional de História a cada dois anos. O último encontro que aconteceu no Recife, Pernambuco (PE), em julho de 2019, permite perceber, a partir dos trabalhos propostos nos simpósios temáticos e minicursos, a preocupação com o ensino de História e as políticas relacionadas à sua prática, bem como seu currículo e os temas presentes ou esquecidos. Contudo, um grande número de trabalhos versa sobre os chamados recursos que contribuem para o ensino (cinemas, livros didáticos, etc.), mas não se trata de uma teoria ou método de ensino ou mesmo de aprendizagem. Em nenhum trabalho desta edição, se discutiu a consciência histórica.

As publicações abaixo relacionadas tratam-se de um apanhado do que se tem publicado nas revistas e anais ligados à associação também a partir do ano de 2001 até o ano de 2019, considerando o início da divulgação da produção de Rüsen e o ano de início da pesquisa, como já exposto anteriormente. Contudo, nenhum trabalho foi identificado a partir dos temas indutores apontados, de 2001 a 2004 (Figura 4).

**Figura 4 – Publicações em anais e revistas da ANPUH**

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	2005b	A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa	Luís Fernando Cerri	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
2	2007	Consciência Histórica e Cultura Escolar: um estudo das especificidades que atuam na construção e aplicação do conhecimento histórico	Ronaldo Cardoso Alves	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP
3	2013	Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico.	Leda Virgínia Belarmino Campelo Potier, Robson William Potier	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Potiguar (UNP)
4	2015	Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II	Aaron Sena Cerqueira Reis	Universidade de São Paulo (USP)
5	2015	A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores	Wilian Carlos Cipriani Barom	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
6	2016	Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal	Marília Gago	Universidade do Minho (UM) e Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)
7	2016	Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática	Maria Auxiliadora Schmidt	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
8	2018	Ensino de história regional na perspectiva da teoria da história de Jörn Rüsen	Cristiano Nicolini	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://anpuh.org.br/>. Acesso em: ago./2019 a nov./2019.

Na análise das publicações encontradas nos anais e revistas, associadas à ANPUH, observa-se a discussão sobre a teoria da História de Jörn Rüsen, como também a abordagem, assim como no campo das discussões educacionais, da didática da História, do ensino de História aplicada à vida prática e da análise, a partir de elementos para seu desenvolvimento.

Cerri (2005b) descreve a teoria de Rüsen e discute a relação entre o ensino de História e a vida prática tratando dos fundamentos teóricos da Didática da História. O autor trata dos projetos realizados pelo grupo de estudos em didática da História composto por diferentes níveis de pesquisadores, que direcionam seus estudos, em abordagens diferentes, ao campo da didática da História.

Alves (2007) em publicação, no XXIV Simpósio Nacional de História 2007, apresenta sua pesquisa de mestrado já analisada acima, que trata da construção da consciência histórica a partir da análise do confronto de representações sociais de alunos e professores.

A partir das produções cinematográficas Potier e Potier (2013) apresentam alguns recursos disponíveis aos professores para o ensino de História e, tomando como exemplo algumas produções cinematográficas, discutem o conhecimento histórico aplicado à vida prática e o desenvolvimento da consciência histórica.

Ainda na perspectiva do uso de elementos no ensino de História, Reis (2015), em publicação de seus estudos de doutorado, busca compreender a formação da consciência histórica “a partir das ideias de progressão estabelecidas em livros didáticos de História” na segunda fase do Ensino Fundamental.

Barom (2015) faz um levantamento das pesquisas realizadas sobre a teoria da História de Jörn Rüsen e a didática da História apontando as principais discussões propostas pelos autores levantados e as contribuições desta teoria ao ensino de História no Brasil.

Gago (2016) investiga as narrativas no ensino de História de professores e alunos de Portugal, construídas a partir de noção temporal do conhecimento histórico, evidenciando a orientação a partir da lógica tradicional. Um estudo similar a este foi realizado por Personi (2017) com alunos brasileiros, já mencionado neste texto.

Schmidt (2016, p. 31) estabelece um paralelo entre a vida prática e a formação da consciência histórica e propõe como pressuposto metodológico para o ensino de História, o conhecimento e avaliação das manifestações dessa consciência nos jovens, a partir de acontecimentos como as manifestações das ruas, “particularmente quando estas manifestações têm como horizonte reivindicações de direitos básicos relacionados à vida prática dos sujeitos”.

Partindo da História regional, Nicolini (2018) busca elementos para compor a formação da consciência histórica propondo que o professor não se limite às produções historiográficas, mas extrapole os muros da escola e busque na comunidade a construção do conhecimento histórico e regional.

Nestas publicações encontram-se discussões semelhantes às dos demais bancos analisados pois estudam a relação da consciência histórica e a vida prática e a didática da História. Nos três levantamentos de dados analisados, alguns temas são recorrentes entre as pesquisas e publicações como, por exemplo, a percepção da consciência histórica a partir das narrativas e produções dos alunos, o uso de recursos e metodologias com foco na formação da consciência histórica e o desenvolvimento da Didática da História. Estes temas indicam uma preocupação cada vez mais crescente com o ensino de História e sua função aplicada à vida prática. Há, no entanto, um número reduzido de publicações, considerando as nacionais, no que diz respeito ao ensino de História, da relação entre o desenvolvimento da consciência histórica e a aplicação dos conhecimentos históricos à vida prática. Há que considerar que nenhum trabalho ou pesquisa foi encontrado nos ambientes em que foram feitos os levantamentos que fizesse relação entre a modelagem de currículo, a consciência histórica e o ensino de História, ou que abordasse a formação da consciência Histórica observando a constituição curricular.

Não houve entre estes trabalhos, ou naqueles anteriormente analisados, nenhum que discutisse a importância de que o desenvolvimento da consciência histórica seja pensado na elaboração dos currículos e que o docente o modele objetivando este desenvolvimento. É sobre esta temática que versa a presente pesquisa.

Ao estabelecer uma relação entre o currículo modelado e o desenvolvimento da consciência histórica no ensino de História, pretende-se, com essa pesquisa, sobrepor o que Rüsen chama de “didática da cópia”, uma concepção que considera que os conteúdos que foram produzidos pela História, enquanto ciência, devam permanecer inalterados, sendo aceitas apenas mediações para atender a “capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários” (RÜSEN, 2007, p. 89). Intenciona-se fazer uso do conceito da teoria da História, consciência histórica, como proposta na construção do conhecimento histórico, partindo da elaboração, isto é, do planejamento dos professores e, reconhecer nestes planejamentos, a abordagem dada por estes profissionais à consciência histórica, propondo a partir dessa teoria, uma aprendizagem da História que reflita nas práticas e decisões dos alunos.

No próximo capítulo, será apresentada a delimitação da pesquisa, bem como as metodologias adotadas, os procedimentos de análise e os instrumentos utilizados no levantamento dos dados a fim de responder a um dos objetivos da pesquisa. O conhecimento do contexto em que a pesquisa se insere, bem como o local e o sujeito da pesquisa, também serão apontados.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa inclui, de acordo com Minayo (2001, p. 16), “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Nesta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa de caráter exploratória que, de acordo com Gil (2008, p. 27):

[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa inspira-se no materialismo histórico dialético em que, conforme Triviños (1987, p. 23) “[...] a matéria, a consciência e a prática social são as categorias fundamentais”. Conforme nos aponta este autor, o método de Marx é a própria base filosófica do marxismo e, como tal, necessita ser devidamente problematizado e, numa pesquisa acadêmica, necessita ser relacionado com as possíveis elaborações categóricas que a imersão no objeto possa provocar.

Diante disso é importante trazer à tona, ao menos de forma inicial, as contribuições de Cury (1989) acerca das três categorias centrais do materialismo histórico dialético que podem servir de lente para ampliar as análises futuras do objeto dessa pesquisa. Ele nos aponta que “As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas” (CURY, 1989, p. 22).

A ideia de que a matéria é anterior à consciência pode nos revelar, na observação e contato com a concretude de nosso objeto, as formas pelas quais a abordagem da “consciência histórica” está materializada nas relações pedagógicas do ensino de História. Na mesma direção acredita-se que poderá ser possível perceber e dialogar com os nossos interlocutores os níveis de consciência empregados quando esses atores educacionais ocuparem a sala de aula na área do ensino de História.

A prática social como o resultado das relações entre o movimento do real, do concreto e da abstração consciente, que o método pode provocar, é o que se pretende buscar. Resguardados os limites da investigação, o que se vislumbra é a tentativa de elaborar uma síntese superadora do problema de pesquisa, na melhor acepção do que Marx denominou de “concreto pensado”.

Vê-se que, embora não se tenha a pretensão de assumir o método marxiano de pesquisa, compreendemos que a dinâmica do objeto de estudo em questão, encontra terreno fértil nessas categorias prévias de análise. Conforme Cury (1989) se a intenção é descortinar as múltiplas determinações do que se pretende investigar, as contribuições derivadas da dialética marxista contribuem bastante nessa análise.

## **2.1 Trajetória da pesquisa: procedimentos e instrumentos**

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, adotamos como metodologia de pesquisa o Estudo de Caso entendido a partir de Yin (2001, p. 32) que o descreve como “[...]uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

De acordo com o autor, uma investigação de estudo de caso apresentará mais variáveis de interesse e, por isso, baseia-se em várias fontes de evidências sendo necessária a triangulação dos dados que será beneficiado pelo desenvolvimento prévio de proposições teóricas que conduzem a levantamento e análise de dados.

Sobre a técnica da triangulação, Triviños (1987) explica que em uma pesquisa qualitativa em que se tenha disponível uma multiplicidade de recursos para a coleta e análise dos dados, é necessário levar em conta o processo de triangulação que se sustenta a partir de três pontos: a descrição, a explicação e a compreensão do objeto de estudo. Segundo o autor, na análise de um fenômeno social considera-se o contexto em que este se insere, bem como suas raízes históricas e seus significados culturais.

Na contramão dos autores que dizem que o estudo de caso é uma estratégia mais fácil de pesquisa Yin explica que:

[...] é necessário um pesquisador bem-treinado e experiente para conduzir um estudo de caso de alta qualidade devido à contínua interação entre as questões teóricas que estão sendo estudadas e os dados que estão sendo coletados. Durante a fase de coleta de dados, somente um pesquisador mais experiente será capaz de tirar vantagem de oportunidades inesperadas, em vez de ser pego por elas – e também para ter cuidado suficiente para se proteger de procedimentos potencialmente tendenciosos (YIN, 2001, p. 81).

A partir deste apontamento o autor enumera algumas habilidades básicas necessárias ao estudo de caso: fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser adaptável e flexível; ter



noção clara das questões que estão sendo estudadas; ser imparcial às noções percebidas (YIN, 2001, p. 81).

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida e organizada em três momentos: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista.

Através da pesquisa bibliográfica “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico” (GIL, 2008), buscou-se fundamentar as categorias principais do estudo e desvelar os principais conceitos desta pesquisa como ponto inicial, delimitando a contribuição de cada autor e trabalho. Gil (2008, p. 50) afirma que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” além de ser “indispensável nos estudos histórico”. Neste sentido, optou-se, inicialmente, por fazer o levantamento dos trabalhos e publicações já realizadas até o momento de construção desta pesquisa, apresentados no estado do conhecimento.

No segundo momento, realizou-se o levantamento e análise documental junto à escola previamente definida. Lüdke e André (1986, p. 39) ao abordarem a análise documental dizem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As autoras consideram, ainda, que a análise documental oferece uma série de vantagens no momento da pesquisa, entre eles, o fato de constituírem uma fonte estável, podendo ser consultada várias vezes em diferentes estudos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Yin (2001, p. 109) argumenta que “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Ademais, o autor explica a utilidade do uso do documento como fonte de evidência na verificação de dados mencionados na entrevista, no fornecimento de detalhes específicos que corroborem com informações obtidas a partir de outras fontes e na possibilidade de se fazer inferências as quais podem levar a uma análise mais aprofundada.

Nesta etapa, foram analisados os documentos que norteiam as políticas e práticas na Educação Básica, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,

2017), o Documento Curricular do Estado de Goiás (GÓIAS, 2018), a Matriz Curricular da unidade escolar (MATRIZ CURRICULAR, 2020), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Projeto Político Pedagógico, 2020) e o Planejamento Docente da disciplina de História dos 9º anos (PLANEJAMENTO, 2020). As informações levantadas foram organizadas em categorias e distribuídas de acordo com as informações obtidas em cada categoria. Através desta análise dos dados foi possível selecionar as tendências das informações relacionadas ao objeto de estudo no intuito de responder à questão principal que norteia esta pesquisa e atender os objetivos nela fundamentados.

No terceiro momento, utilizou-se o procedimento de entrevista em profundidade, fazendo uso de questionário semiestruturado que, segundo descrevem Lüdke e André (1986, p. 34) “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Dessa forma, seguiu-se um roteiro norteador (apêndice A) no qual se incluiu questionamentos sobre a modelagem do currículo, o planejamento das aulas e sobre o conhecimento, ou não, da consciência histórica e sua aplicação.

A entrevista foi realizada com professora regente da disciplina de História dos 9º anos na escola pesquisada, no intuito de identificar como ela desenvolve sua prática a partir dos documentos curriculares de que a escola dispõe. Yin (2001, p. 114) enumera a entrevista como “uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas” adverte, no entanto que estas:

[...] devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes (YIN, 2001, p. 114).

As informações obtidas como resultado da entrevista foram relacionadas no texto e organizadas de acordo com a categoria teórica em que se insere o questionamento formulado.

Nesta etapa, buscou-se observar a prática docente elaborada e planejada, a fim de identificar de que maneira a construção da consciência histórica foi possível (se foi), a partir das escolhas metodológicas da professora para cada conteúdo.

Ainda nesta etapa, no período de maio/2020 a agosto/2020, foi realizada entrevista com o autor Jörn Rüsen, autor de referência que desenvolve as concepções da consciência histórica e cataloga as tipologias dela característica. O processo de entrevista decorreu por meio da aplicação de um formulário enviado por meio eletrônico feitas as devidas adequações

quanto à língua. A pedido do autor, a entrevista foi realizada em língua inglesa para que nenhum termo ficasse prejudicado através da tradução para a língua portuguesa. O autor foi receptivo e cordial ao receber o convite para participar desta pesquisa e respondeu as questões com prontidão e objetividade. Os resultados da entrevista com o autor foram distribuídos ao longo dos capítulos da dissertação e discutem uma compreensão da consciência histórica na modelagem do currículo, discussão esta que ainda não estava presente em suas produções teóricas e que fundamenta a proposta de desenvolvimento da consciência histórica a partir da modelagem de currículo.

Para análise e tratamento de dados levantados nos documentos (Projeto Político Pedagógico da escola, planos de aula docente, documentos criados ou adaptados pela escola que norteiam a prática pedagógica) e nos discursos da entrevista com a docente, procedemos segundo a metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta de Laurence Bardin (1977, p. 95) que a organiza a partir de três pólos cronológicos: a pré-análise (seleção dos documentos, objetivos e fundamentação); exploração do material (estudo aprofundado a partir do referencial teórico); e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (aprofundamento da análise e dedução de resultados).

A escolha da abordagem, técnicas e instrumentos desta pesquisa, buscaram construir uma análise alicerçada na compreensão de que o estudo da teoria explica parte da realidade. Contudo, é na pesquisa empírica, na análise da relação entre teoria e prática, que se é possível construir conhecimentos que contribuam com a prática docente.

A partir da proposta metodológica apresentada, pretende-se conhecer os norteadores da prática docente e como este lhe atribui significado a fim dar respostas ao questionamento central desta pesquisa.

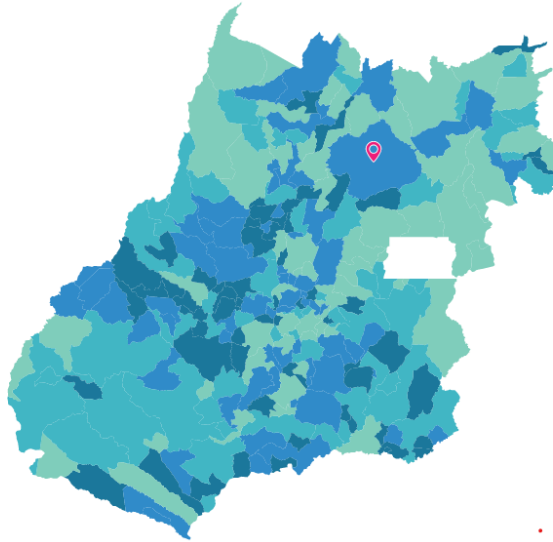
## **2.2 O contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual do município de Niquelândia, estado de Goiás. O município de Niquelândia localiza-se na região norte de Goiás, a 303 quilômetros da capital do Estado, Goiânia, e a 270 km da capital federal, Brasília (Figura 5).

A história do município de Niquelândia sempre esteve ligada à atividade mineradora. Sua origem remete à formação do Estado de Goiás no século XVIII. Nesse período a extração de ouro e metais preciosos já era uma prática em Minas Gerais e as disputas pela descoberta de novas jazidas deram início, a partir de 1720, a novas buscas para além do tratado de

Tordesilhas. Essa ação possibilitou o desbravamento do Sertão dos Goyazes, região que se mostrou promissora e que, mais tarde, se tornou um grande centro de exploração de ouro do país.

Figura 5 – Mapa de Goiás, com indicação do município de Niquelândia



Fonte: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/niquelandia/panorama>

Foi nesse contexto que Bartolomeu Bueno da Silva (filho) decide avançar, dando origem ao primeiro povoamento da região Vila de Sant’Anna ou Vilas Boas de Goyás em 1726, hoje Cidade de Goiás. A exploração do rio Tocantins nessa região era uma vertente promissora que se tornaria, mais tarde, principal centro de extração mineral da região.

Nessa onda da descoberta de novas jazidas foi que Manoel Rodrigues Tomar e Antônio de Sousa Bastos, saindo de Meia Ponte, chegam à região que designaram Traíras (hoje Tupiraçaba) em 1735. Nesse mesmo ano avançaram pouco mais até alcançar o rio que, mais tarde, denominaram *Bacalhau* – nome dado ao instrumento de castigo aplicado aos negros escravizados – região que foi batizada inicialmente de São José do Tocantins e, posteriormente, foi substituída pelo nome Niquelândia, em virtude do novo minério encontrado, que promoveu seu desenvolvimento e deu visibilidade a nível nacional e que movimentou a cidade até os dias atuais.

A atividade mineradora era sustentada pela mão de obra escrava que realizava todo o trabalho de extração nas minas, assim como também se fazia nas demais regiões auríferas. Estes, juntamente com os brancos senhores de negros escravizados, alguns de origem portuguesa, formavam a sociedade local. “[...]Os fundadores Manoel Rodrigues Tomar e

*ouros eram portugueses. De igual proveniência eram os Santiago, os Ribeiro de Freitas, e os Taveira”* (BERTRAN, 1998, p. 53).

Em 1833 o povoado de São José do Tocantins ascende à posição de município quando já se extinguia a exploração aurífera e se buscava outras atividades que pudessem custear as atividades econômicas na região. A pecuária foi uma delas. A mineração voltaria ao cenário do município a partir de 1903 quando Freimund Henrich Brorckers, geógrafo brasileiro, encontra amostras do minério de Níquel na serra da Jacuba, empreendendo em sua exploração fundando a Companhia Níquel Tocantins, vendida depois à Votorantim Metais. Este metal, que deu novo nome à cidade, também devolveu o desenvolvimento e a perspectiva de crescimento econômico.

Além dessa atividade, a cidade tem tentado investir em outros ramos econômicos, como o turismo, fazendo proveito do lago Serra da Mesa que o cerca, entre outras belezas naturais.

O turismo cultural está entrelaçado ao turismo religioso. Sua principal atividade é a Romaria do Muquém. Povoado localizado a 45 km de Niquelândia, proveniente de um antigo quilombo e que hoje, tradicionalmente recebe, em todo mês de agosto, romeiros de todas as regiões do país, devotos à Nossa Senhora D’Abadia. Essa romaria remota o século XVIII com a chegada dos bandeirantes. As versões de sua origem foram registradas tanto por historiadores quanto pelo romancista Bernardo Guimarães, na obra *O Ermitão do Muquém*, e percorrem o imaginário da população nos mais diversos relatos até hoje.

Ainda de caráter religioso, a Festa do Espírito Santo é citada desde os tempos do julgado de Traíras. Em passagem pela região, o Dr. Pohl faz um detalhado relato desta festividade que é registrado por Bertran (1998) em seu livro *“História de Niquelândia”*, festa esta que ainda é tradição no município.

Também datam do período colonial a origem dos festejos entre os negros escravizados e até hoje praticados, dedicados à Santa Ifigênia, que em meio às duras condições em que se encontravam e distante de seu povo, recorriam a ela como forma de contatar suas divindades juntamente com seus irmãos, sob o olhar vigilante da doutrinação religiosa imposta naquele período que se mantém, sob esforço da população local, descrito em uma longa narrativa registrada por Bertran (1998).

Conhecer o contexto da pesquisa favorece a compreensão das abordagens dadas ao ensino de História pelo professor e a forma como é conduzido o trabalho pedagógico na escola. Assim como também o é, o conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, motivo pelo qual os apresentamos a seguir.

### 2.3 A escola e os sujeitos da pesquisa

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) o município de Niquelândia possui 27 escolas que oferecem o Ensino Fundamental. Destas, 09 são escolas públicas que oferecem o 9º ano, último ano do Ensino Fundamental e estão localizadas na Zona urbana. No universo destas escolas selecionamos uma para que nela fosse realizada a pesquisa.

A seleção da escola se fez pautada na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL; MEC, 2018, s/p).

Ele funciona como um indicador da qualidade da educação, calculado a partir da Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas a cada dois anos. “As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos” (BRASIL; MEC, 2018, s/p).

Optamos pela escola com maior pontuação no IDEB como *locus* de investigação. Importante observar que a escola selecionada mantém o maior índice do município desde 2009.

A escola atende estudantes com faixa etária entre 10 e 17 anos, cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos finais em regime de período integral, sendo três 9º anos, nos quais atendem 81 alunos. Todas as turmas de 9º anos são atendidas pela mesma docente a qual será o sujeito e sobre a qual manteremos o foco desta pesquisa. Por questões éticas não identificaremos a docente e faremos referência a ela pela função.

A docente possui formação específica em História e atua nesta unidade escolar há um ano, desempenhando, contudo, a função há quatro anos.

Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista em “profundidade” com a docente atuante nos 9º anos da escola pesquisada, a partir de questionário contendo questões abertas para flexibilizar as possibilidades das respostas. Inicialmente, pensou-se a entrevista com os professores da unidade escolar escolhida. Contudo, a unidade escola contava apenas uma docente que atende as três séries de 9º anos que a escola possui, daí a decisão de realizar uma pesquisa em profundidade com a docente.

A entrevista com o autor Jörn Rüsen, transcorreu no formato de questionário estruturado, dadas as condições geográficas da entrevista.

Algumas dificuldades encontradas durante a pesquisa são importantes que sejam registradas. O levantamento dos dados teve início no mês de janeiro do ano letivo de 2020. A partir do mês de março, deste mesmo ano, devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 e a necessidade de suspensão das aulas presenciais e afastamento social, os atendimentos escolares passaram a ser realizados de forma remota por ambiente virtual. Isso acarretou aumento na demanda da docente e na forma de conduzirmos e mantermos o diálogo sobre a pesquisa. Os documentos foram disponibilizados virtualmente, de forma que o andamento da pesquisa, ainda que realizados de forma mais lenta, não fosse interrompido.

No processo de análise dos resultados desta pesquisa não seguimos a ordem apresentada nos questionários, tampouco o de levantamento documental, tendo em vista que nossa proposta é analisar os resultados de acordo com as categorias teóricas elencadas no intuito de garantir um movimento dinâmico e fluido na análise, com vistas a consolidar a aproximação com o método dialético. Para isto, organizamos os dados e as análises deles provenientes, seguindo os objetivos propostos e as categorias elencadas.

Apresentados o contexto e sujeitos da pesquisa, seguimos às análises teóricas articuladas aos resultados encontrados de acordo com as categorias. Iniciamos nossa análise a partir consciência histórica no capítulo que se segue.

### 3 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Neste capítulo serão apresentadas as principais discussões que norteiam a elaboração do conceito de consciência histórica e as concepções de Rüsen sobre este termo. Apresenta, ainda, as tipologias, por este autor estruturadas, como entendimento do processo de desenvolvimento possível de formas de consciência mais complexas. Como anunciado, o capítulo abarca, também, os dados levantados e suas respectivas análises conforme o apontamento da categoria.

#### 3.1 A Didática da História e os conceitos da consciência histórica

A consciência histórica é um conceito que emerge nos debates sobre a Didática da História na Alemanha no período pós Segunda Guerra Mundial em meio ao que se chamou de “crise de legitimidade no ensino de História” nos anos de 1960 e 1970 (RÜSEN, 2006). Esta crise estava relacionada ao conflito entre as gerações do pós-guerra que, conforme descreve Saddi (2014), a nova geração passou a questionar o ensino de História que tentava ignorar os acontecimentos recentes dando sequência no ensino da disciplina aos moldes do período que antecede a segunda guerra. A História passa a ser vista como incapaz de acompanhar as mudanças de orientação da nova sociedade alemã perdendo espaço para outras disciplinas consideradas mais relevantes. Para superar esta crise de legitimidade foi necessária a reelaboração da ciência histórica pelos historiadores no intuito de “suprir o déficit teórico e demonstrar a relevância da História para a vida humana” (SADDI, 2014, p. 137). Era o início da virada paradigmática da teoria da História e da Didática da História.

As propostas sobre as bases da nova Didática da História dividiam autores alemães como Annette Kuhn, Bernad Schönemann, Joachim Rohlfes, Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen e Karl-Ernst Jeisman que, imersos nos debates de renovação da teoria da História cunham, cada um sob sua perspectiva, as novas abordagens da Nova Didática da História. Ao resgatar as diferenças que permearam essas discussões Saddi (2014) afirma que:~

Essas diferenças estavam marcadas por posições políticas, que segundo Bodo Von Borries (2001) podiam ser localizadas entre dois extremos: o campo emancipatório (“didática da história crítico-comunicativa” de Annette Kuhn) e a posição liberal-conservadora (“didática da história teórica da formação” de Joachim Rohlfes). O grupo do centro, que saiu mais



fortalecido nos anos 70, era formado pelos que se unificaram em torno da noção de consciência histórica. Em uma topografia política, podem ser divididos em Bergman e Pandel mais à esquerda, próximos de Annette Kuhn, Rüsen no centro, e Jeismann mais à direita, próximo a Rohlfes (SADDI, 2014, p. 138).

Os debates construídos por estes autores foram fundamentais na constituição dos conceitos atribuídos à consciência histórica e seus desdobramentos na abordagem dada pelos seus sucessores. Nesse contexto, a definição do que seria a consciência histórica começa a ganhar forma, e os debates sobre a elaboração de seu conceito assumem diferentes abordagens, o que leva a uma diversidade no uso desta expressão.

Ao utilizar o termo consciência histórica pela primeira vez ao discutir a aprendizagem histórica Rolf Schörken, no texto *Didática da História e Consciência Histórica* (1972), a relacionou à forma de recepção da História pelos sujeitos, sendo seguido por Bergmann e Pandel contrariando, assim, o entendimento de Rüsen para quem “a história não é algo pronto e acabado que deveria ser meramente recebida pelo sujeito, mas uma reconstrução narrativa do próprio homem” (SADDI, 2014, p. 139).

Klaus Bergmann, historiador e filósofo alemão, no texto “*A História na reflexão didática*” publicado em 1989/1990, busca compreender a didática da História a partir de seu caráter científico que discute os processos de ensino e aprendizagem e os processos formativos da História. Segundo este autor, a preocupação da didática da História é “a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio histórico” (BERGMAN, 1990, p. 29).

No Reino Unido, assim como na Alemanha, a partir dos anos de 1960 ascende o debate sobre o ensino de História. Busca-se, a partir de então, uma reformulação da História e da forma como ela é ensinada. As preocupações voltavam-se à cognição histórica dos estudantes e o entendimento que estes tinham da História e, para isto, foi organizado um estudo entre os jovens estudantes para que pudessem identificar a compreensão que eles tinham da História. Ao descrever o contexto das pesquisas realizadas no Reino Unido, Germinari (2011) relata que:

A situação de descrédito pela qual passava a disciplina de História na Inglaterra começou a mudar com o projeto 13-16 (coordenado na última fase por Denis Shemilt), cujo principal objetivo era abordar o Ensino de História em termos históricos. Dito de outra forma, o projeto pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente. Este projeto, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra envolvendo mais de um terço das escolas, modificando a concepção da disciplina (GERMINARI, 2011, p. 56-57).

Peter Lee, um dos principais articuladores desta pesquisa, juntamente com Dickinson, observaram que “[...] algumas crianças de 8 a 11 anos apresentavam desempenho adequado em tarefas idênticas aplicadas em jovens de 12 a 14 anos, constatação que refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget” (GERMINARI, 2011, p. 57).

Estas pesquisas trouxeram nova percepção aos estudos sobre a compreensão histórica nos estudantes, abrindo caminhos para a categorização das formas como os alunos pensam historicamente. Esta categorização foi desenvolvida a partir de novas pesquisas com estudantes realizadas por Lee e Ashby em 1987. O projeto ficou conhecido como *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA), ou em português, Conceitos de História e Abordagens de Ensino, o qual compreendia na aplicação de questionários aos estudantes de 6 a 14 anos para captar suas noções sobre “compreensão de causalidades, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa” (GERMINARI, 2011, p. 58)

Pesquisas semelhantes se sucedem desde então principalmente no Canadá, Estados Unidos, Portugal e Brasil.

Nesta pesquisa, tomou-se como fundamento a definição que Jörn Rüsen traz da consciência histórica, compreende-a como “[...]a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Essa definição traz consigo uma relação entre o processo cognitivo e as experiências de vida prática que este conceito se propõe a abarcar. As operações mentais a que se refere Rüsen, trata-se da aquisição do conhecimento histórico a partir da prática de se pensar historicamente para que se desenvolva a partir daí a consciência histórica.

“[...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas” (RÜSEN, 2001, p. 58).

Outros autores elaboraram diferentes concepções acerca do conceito de consciência histórica. De acordo com Cerri (2001, p. 95) é um erro acreditar “que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão”. Por esta razão, trataremos as diferentes abordagens deste conceito utilizada pelos diferentes autores.

Aron (1984), afirma que a consciência histórica é característica do homem europeu que a tem difundido no restante do mundo. Dessa forma, somente a sociedade europeia teria desenvolvido a consciência histórica, sendo esta uma consciência política. O autor afirma que,

[...] Son los europeos los que han dado a los hindúes la conciencia de su pasado. Es la historia científica, tal como la practicaron los europeos, la que provee a los japoneses cultivados de la interpretación de su pasado. Es una filosofía de la historia, nacida en la Europa occidental durante el siglo pasado, la que inspira a los gobernantes de la China actual sus concepciones de la buena sociedad, sus perspectiva del pasado nacional y su visión del porvenir (ARON, 1984, p. 73).

Neste sentido a consciência histórica europeia estaria se tornando a consciência histórica da humanidade do século XX.

Nesta mesma vertente, Gadamer (1998), entende que a consciência histórica está relacionada a um processo de modernização da vida humana, estando restrita ao homem contemporâneo/moderno. Conforme entende o autor,

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião (GADAMER, 1998, p. 17).

Nesse sentido, o conceito de consciência histórica trata-se de uma condição a que o homem moderno chegou que não poderia ter sido alcançado em período anterior a este.

Pandel (1987 *apud* MARTINS, 2019) organiza a consciência histórica em sete dimensões:

- (a) consciência do tempo (distinção entre passado, presente e futuro) e “densidade” histórica (saturação de eventos) de um determinado tempo (por exemplo, no caso brasileiro, a ditadura em 1964-1985 ou a degradação do ambiente político entre 2016 e 2018);
- (b) sensibilidade para com a realidade (sensação de real e ficcional: a dicotomia entre o mundo da vida e o mundo imaginário da ‘realidade virtual’, notadamente nos videogames);
- (c) consciência da historicidade (duração e mudança da existência concreta no tempo: a sensação da ‘aceleração’ do tempo);
- (d) identidade (consciência de pertencer a um grupo e capacidade de levar isso em consideração: a vivência dos conflitos excludentes entre grupos);

- (e) consciência política (visão das estruturas e interesses dominantes na cultura: as crises de orientação e a falta ou superabundância de diretrizes);
- (f) consciência econômico-social (conhecimento da desigualdade social e econômica: as distâncias das classes sociais e sua oposição);
- (g) consciência moral (capacidade de reconstruir valores e normas da época, sem cair em relativismo alienante nem abrir mão do próprio juízo) (PANDEL *apud* MARTINS, 2019, p. 22).

As concepções sobre a consciência histórica discutidas em Heller (1993), se aproximam da concepção defendida por Rösen. Para a autora, a consciência histórica é inerente ao ser humano, que não a mobiliza intencionalmente. Trata-se dos processos pelos quais o ser humano, enquanto humanidade, atravessa sendo a consciência histórica, resultado destes processos.

A autora discute a historicidade do homem a partir de uma concepção kantiana em que “a consciência é o nosso próprio ser, pois somos tempo e espaço” (HELLER, 1993, p. 14). Esta historicidade é o que dará sentido ao conceito de consciência histórica sendo ela a resposta às questões “de onde viemos e para onde vamos?” (HELLER, 1993, p. 15).

Apresentam então, seis estágios de desenvolvimento da consciência histórica como resultado das transformações pelas quais a humanidade passou ao longo de sua existência. Estes estágios estão associados ao desenvolvimento da humanidade os quais podem ser apontados como: a gênese – que diz respeito à origem da humanidade – marcada pelo “momento em que as normas substituem os extintos”; a consciência da história – a partir da escrita, a consciência histórica passa a representar a consciência de mudança; a consciência da universalidade refletida que “transforma tempo e espaço reais em tempo e espaço ideais” (HELLER, 1993, p. 27); a particularidade refletida na generalidade, na qual o indivíduo representa toda a humanidade. Neste estágio, “a essência do homem está em sua cidadania e a questão sobre quem somos é respondida pela ética” (HELLER, 1993, p. 31); a consciência do mundo histórico, em que a História se sobrepõe sobre as histórias e o conhecimento científico toma como objeto de pesquisa os valores; a confusão da consciência histórica – trata do período em que a ciência e a mitologia não são suficientes para explicar os fatos pós-guerras, causando a tentativa de sua superação.

Embora estas diferentes vertentes tenham contribuído com os estudos da consciência histórica sob várias perspectivas, não faremos um aprofundamento nas produções destes autores, pois é em Jörn Rösen e a elaboração do conceito da consciência histórica que desenvolveu e que se fundamentam as categorias nesta pesquisa e para o qual direcionamos o foco da discussão. Para Rösen (2001, p. 58-59):

A consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...]. Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*.

O autor entende que as experiências do homem no tempo constituem, junto aos processos cognitivos, os elementos necessários ao desenvolvimento da consciência histórica. O resgate ao passado seria guiado pelo que o autor chama de “carência de orientação da vida prática”, isso é, quando as necessidades do presente nos remetem às experiências no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 63). A consciência histórica é o local de fala do passado, que se expressa a partir dos questionamentos do presente.

Barca (2017) ao discutir as contribuições do conceito da consciência histórica de Rüsen na pesquisa em educação histórica desenvolvida em Portugal, infere que:

A base para a compreensão da vida no passado – e, portanto, do saber histórico – é a experiência do cotidiano que compele o sujeito a buscar no passado elementos significativos que sejam úteis para as suas decisões no presente, com vista naturalmente a um melhor futuro. O saber histórico deriva desta necessidade, e com as suas teorias, conceitos e métodos vai influenciar, por sua vez, a orientação temporal dos seres humanos no seu cotidiano (BARCA, 2017, p. 80).

Dessa forma, a formação da consciência histórica está relacionada à necessidade de orientação do homem no tempo para compreensão de sua vida a partir do conhecimento de outras vidas.

Os estudos sobre a aquisição do conhecimento histórico, desenvolvido por Rüsen, ganharam destaque na Europa nos anos 80 e começam a obter notoriedade no Brasil por meio das traduções de Estevão de Rezende Martins (UnB) a partir de 2001. Destaca-se, aqui, a trilogia “*Teoria da História: os princípios da pesquisa histórica*” que traz em seus volumes, os conceitos principais da teoria da História de Rüsen. Importante destacar também os estudos de autores como Barca (2017), Cerri (2001), Martins (2011) e Schmidt (2016, 2017) que, entre outras pesquisas, registram as principais transformações na didática da História e as contribuições da teoria de Rüsen ao ensino brasileiro.

Martins (2019, p. 20) descreve a consciência histórica em seus termos como “[...] a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional

humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência’.

Traçando um paralelo entre o contexto europeu em que Rüsen desenvolve a teoria da consciência histórica e o contexto brasileiro, Alves (2007) afirma que:

Enquanto a proposta de consciência histórica de Rüsen dialoga com problemas nos quais estão mergulhados os países europeus, como a necessidade de construir uma identidade europeia e, concomitantemente, respeitar as diversidades regionais, étnicas e a pluralidade religiosa demandada do movimento migratório de suas antigas colônias, em nosso contexto a reflexividade proposta pela construção da consciência histórica necessita dialogar com a aviltante desigualdade social, a fragilidade das instituições democráticas e a diferente relação existente com a construção de identidade, entre outros problemas (ALVES, 2007, p. 7).

Nesse contexto, as discussões sobre a formação da consciência histórica nas pesquisas e publicações realizadas no Brasil, apresentadas anteriormente, vivificam esta afirmação quando buscam, através das pesquisas empíricas, demonstrar a universalidade da aplicação do desenvolvimento da consciência histórica que, no Brasil, assume uma nova abordagem dado o diferente contexto de formação entre os dois países.

Schmidt (2016) traz um marco histórico importante da inserção da consciência histórica no contexto alemão que a posiciona como “competência subjetiva do pensamento histórico e também como objeto de conhecimento” além da introdução da categoria “cultura histórica” a que Rüsen define como “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática [...] (RÜSEN, 2007, p. 63), nos debates sobre a Didática da História. De acordo com os escritos de Schmidt,

No final da década de 1980, ao fazer um balanço sobre a relação entre a História e a Didática da História na Alemanha, Rüsen (2010) indica quatro questões que, à época, se colocavam como temáticas importantes para a investigação na área do ensino de História e, especificamente, para as relações com a aprendizagem histórica: a metodologia do ensino, as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a Educação Histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. Atualmente, discussões sobre essas temáticas têm norteado o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Histórica em vários países (SCHMIDT, 2016, p. 25-26).

Estes marcos históricos orientaram as mudanças paradigmáticas da teoria da História e da didática da História. Essas discussões a respeito da educação histórica e da didática da

História tem ganhado destaque nos últimos anos no Brasil, fundamentados principalmente nas obras de Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão que investiga, entre outros temas, a educação histórica, a teoria e metodologia da História, a didática da História e o saber histórico.

Schmidt (2017, p. 62), fundamentada nos textos de Rüsen, diz que a didática, enquanto domínio teórico específico do conhecimento, tem como questão central, “[...] compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (*práxis*)”.

A proposta de análise empírica desta pesquisa, que investiga as propostas metodológicas dos docentes na modelagem de seus currículos, encontra fundamentação em Schmidt (2017) quando afirma que:

A centralidade da aprendizagem na prática docente é uma problemática que vem sendo enfrentada por educadores em geral e, especialmente, pelos especialistas na área das Didáticas Específicas, como a Didática da História, podendo-se afirmar que se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina (SCHMIDT, 2017, p. 61).

Não se trata aqui de transportar o saber histórico científico do meio acadêmico para a sala de aula, o que Rüsen (2007, p. 89) chamou de “Didática da cópia”. Trata-se, da aproximação entre a didática da História e a teoria da História. Para isso o autor propõe uma matriz da didática da História que, de acordo com Schmidt (2017, p. 63):

Sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos.

Esta matriz indica que os mesmos processos metodológicos de pesquisa precisam ser adotados na relação ensino e aprendizagem.

Rüsen (2007) elaborou, ainda, a tipologia da constituição histórica de sentido. Ao tratar a historiografia como um processo de constituição narrativa de sentido na qual o saber histórico é inserido, nos apresenta uma tipologia da constituição histórica de sentido organizada em quatro tipos básicos: a consciência tradicional; a consciência exemplar; a consciência crítica; e a consciência genética.

Na consciência do tipo tradicional, se “[...] interpretam as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas de vida” (RÜSEN, 2007, p.48). Isso significa dizer que, aquele que compreende o mundo a partir da consciência tradicional, busca a continuidade dos modelos de vida do passado e a “[...] inquietação provocante das mudanças no tempo da vida humana é domesticada pela representação, na profundidade ou na raiz do tempo, da permanência dos princípios que, empiricamente produzem a ordem” (RÜSEN, 2007, p. 49). O resgate do passado é a intenção de quem percebe o mundo a partir desta consciência

Na consciência exemplar, segundo Rösen (2007), as explicações do mundo retomam experiências do passado, mas não o traz para o presente – elas são tomadas como exemplo para orientar o presente.

Não se trata mais dos processos e acontecimentos do passado nos quais se constitui o sentido necessário para dar conta de situações concretas do agir hoje. A questão agora é de ter presentes todos os conteúdos da experiência nos quais as determinações de sentido relevantes para a vida prática concreta aparecem, consolidam-se e podem ser demonstradas (RÜSEN, 2007, p. 51).

Neste sentido, na constituição exemplar de sentido, busca-se orientações nas experiências vivenciadas no passado. Difere-se da tradicional pois não pretende resgatar o passado, mas orientar-se a partir dele. “A experiência do passado deve servir de lição para o presente” (RÜSEN, 2007, p.54). Este tipo de orientação, portanto, refere-se principalmente às normas e regras gerais de conduta constituídas e aplicadas que são generalizadas e tomadas nos diferentes contextos e tempos.

No que se refere à consciência crítica, “[...] trata-se de esvaziar os modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, mediante a mobilização da interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes” (RÜSEN, 2007, p. 55).

Na constituição crítica de sentido, apresentada em Rösen (2007) há a modificação do discurso histórico quando novas representações substituem as antigas ou quando uma linguagem nova varre a procedente. Busca-se nessa constituição o distanciamento ou rompimento de modelos tradicionalmente instituídos. Trata-se de negar ou questionar a partir do modo de vida atual, os antigos padrões de identidade.

Na consciência histórica de tipologia genética,

A concepção determinante, pela qual o passado dinamizado temporalmente é articulado com a prática concreta do presente, de modo que o futuro apareça



como chance de superação, é a da mudança constante, qualitativamente resistente. A plenitude das mudanças temporais, que se rememora, é integrada numa determinação de sentido (direção), que remete a um futuro para além do momento presente, e faz aparecerem como transitórias as circunstâncias atuais da vida (RÜSEN, 2007, p. 59).

Ao pensar geneticamente a História, pretende-se ir além da continuidade, da orientação pelas experiências e do rompimento com a disciplina. Busca-se a centralidade da mudança e a possibilidade de olhar a História sob muitas perspectivas. Pautada na transformação das concepções, este tipo de consciência conduz ao desenvolvimento, a partir da alteração do modo de vida, construindo uma identidade e estabelecendo uma relação ente a permanência e a mudança.

O objetivo para o ensino de História é que alcancemos a formação da consciência histórica do tipo genética de forma que as tradições, os exemplos e a negação dos conhecimentos históricos produzam uma educação histórica capaz de produzir transformação e direcionem às tomadas de decisões a partir de marcos do presente. Importante lembrar que estas quatro constituições de sentido não são excludentes entre si, pelo contrário, formam uma progressão evolutiva organizada de forma dialética em todas as narrativas históricas de forma que a narrativas tradicionais conduzem às exemplares e as exemplares às genéticas e as críticas atuem como catalizadoras (RÜSEN, 2011, p. 105).

**Figura 6 – As tipologias da consciência histórica**

	<b>TRADICIONAL</b>	<b>EXEMPLAR</b>	<b>CRÍTICA</b>	<b>GENÉTICA</b>
<b>Experiência do tempo</b>	Origem e repetição de um modelo cultural e de uma vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de condutas ou sistemas de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
<b>Formas de significação histórica</b>	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
<b>Orientação da vida exterior</b>	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidade que se atém ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio, frente às obrigações pré-estabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.
<b>Orientação da vida interior</b>	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação - role-playing	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas - role-playing	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
<b>Relação com os valores morais</b>	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidade e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: RÜSEN, 2011, 2012, p. 63.

Por fim, entende-se em Rüsen que os quatro tipos de consciência histórica podem coexistir e que o seu desenvolvimento, desde o modo mais básico (tradicional), que se aprimora ao modo mais complexo (genética), é o propósito da aprendizagem histórica. Dessa forma, somente com a consciência histórica do tipo genética o homem poderia produzir seus próprios significados. Segundo este autor a função da consciência histórica no ensino de História é dar ao aluno condições de compreensão do passado como uma construção histórica capaz de orientá-lo no tempo.

Observados os conhecimentos consolidados até então, sobre os conceitos e abordagens da consciência histórica, passamos à análise dos dados desta categoria encontrados durante a pesquisa.

### 3.2 O que os dados dizem sobre a consciência histórica

A compreensão de como o professor de História entende o passado está diretamente relacionada a como ele desenvolverá o ensino no processo pedagógico.

Pautados na pressuposição de que o estudo da consciência histórica e seus desdobramentos precisam estar presentes na formação do professor para que esse desenvolvimento seja possível nos alunos, questionamos a docente sobre seu entendimento do termo e suas implicações e a presença deste conceito em sua formação. A docente nos diz que:

*Precisamos lidar com a maneira como os jovens, crianças (estudantes do ensino básico) aprendem história dentro e fora da sala de aula a partir de fatores indicados por eles para a compreensão de determinadas instruções que remetem a conteúdos ou conceitos históricos. Sendo assim, entre as formas de aprendizado da História, buscamos informações demandadas na realidade social do estudante desde os meios de comunicação, bibliotecas, internet etc. Podemos dizer que a formação da consciência histórica vai muito além da exposição da História substantiva. A produção do conhecimento histórico torna-se possível quando o professor consegue promover e articular ações de sentido ao que o componente curricular de História, por meio de seus conteúdos, mantém com a vida prática do estudante (Professora).*

É possível perceber que a docente compreende a articulação necessária para o desenvolvimento da consciência histórica. Ela afirma que estes conhecimentos estiveram presentes em sua formação durante seu período de graduação.

Jörn Rüsen, em entrevista concedida a esta pesquisa, no período de maio/2020 a agosto/2020 foi questionado sobre o que o professor de História deveria levar em conta para a promoção da formação da consciência histórica em alunos da educação básica ao que ele indica de forma direta: “*observar a articulação da consciência temporal na comunicação com os estudantes*”.

O estudo da consciência histórica leva em conta a relação estabelecida entre o tempo presente e os fatos históricos a partir das experiências no tempo do estudante, dessa forma, questionamos o autor sobre o que se deve observar para que seja possível identificar as características da consciência histórica entre os alunos da educação básica ao que ele orienta que se observe a “*diferenciação das atividades mentais ao lidar com a experiência temporal*”.

Para análise da presença da consciência histórica nos currículos modelados pela professora, fizemos o levantamento de doze planos de aula, que corresponde a um mês completo de aulas, elaborados dentro do processo de ensino para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O planejamento, conforme entendimento registrado no PPP da unidade escolar pesquisada, “é um instrumento em que o professor organiza as situações docentes, ou seja, organiza os meios necessários para que possibilite aos discentes o desenvolvimento de habilidades e competências” (Projeto Político Pedagógico, 2020). Assim, o momento de planejamento é considerado como um momento reflexivo em que são delineados o processo de aprendizagem a partir das concepções do professor em formato de colaboração com a equipe pedagógica. Para isto, tomam como referência os documentos definidos pelo Estado: o Currículo Referência da Rede Estadual, dos conteúdos e as orientações e Diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC).

Sacristán (2000) considera que o professor é o principal agente na mediação entre o currículo e a aprendizagem dos alunos. A partir disso, explica que

Essa ideia de mediação, transferida para análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem

e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Nesse sentido, a mediação do conhecimento realizada pelo professor considera os conhecimentos a serem apreendidos, mas também observam o meio social e cultural em que os alunos estão inseridos, pautados na perspectiva de que “o currículo tem a ver com a cultura à qual o aluno tem acesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Ao se falar em mediação, elucidamos uma das categorias do materialismo histórico dialético, que trata da relação entre a teoria e a prática e conforme diz Cury,

A mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. (1989, p. 44).

O processo de planejamento na unidade escolar se inicia na Semana Pedagógica, período que antecede o início do ano letivo onde toda a equipe escolar se reúne para elaborar o plano anual e definir as estratégias de melhorias para o ensino na unidade. Durante esta atividade a equipe pedagógica acompanha e orienta as ações.

Os professores são incentivados a utilizarem as mais diversas formas de comunicação e equipamentos tecnológicos, como jornais, revistas, livros, televisão, data show, entre outros equipamentos que possam produzir uma aprendizagem mais significativa ao estudante, diversificando a rotina escolar (Projeto Político Pedagógico, 2020).

No processo de planejamento anual estão inseridos a elaboração do Plano de Ação (macro) e dos Programas de ação (individuais), bem como o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico. Esse é um dos momentos de modelagem do currículo em que toda a equipe socializa as ações a serem executadas no decorrer do ano letivo.

Questionada, sobre sua participação em todas as etapas de planejamento na escola, que incluem os momentos coletivos de tomadas de decisões, a professora participante desta pesquisa responde afirmativamente, registrando sua presença em todas as etapas do planejamento escolar.

Ao analisarmos o PPP verificamos que ele anuncia o compromisso de fazer da educação uma “*práxis* transformadora capaz de oferecer um ensino democrático que

proporcione o desenvolvimento de pleno acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da cidadania” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 8).

Foi observado que os docentes nesta unidade dispõem de sistema eletrônico para a construção do plano de aula, produto do planejamento, o Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP). Neste sistema estão disponíveis: o planejamento anual; as metodologias; as avaliações; o horário das aulas, de acordo com cada turma; o diário e as notas bimestrais. Quinzenalmente o professor realiza o planejamento das aulas que é acompanhado e validado pelo coordenador pedagógico.

O SIAP estrutura o plano de aula a partir dos seguintes itens: habilidades, objetos de conhecimento/conteúdos, metodologia e avaliação. Para o preenchimento destes campos, estão disponíveis os mesmos itens já definidos no plano anual que pode ser “arrastado” para o campo do planejamento de acordo com a proposta de estudo para aula numerada de 1 a 120, que corresponde ao número total de aulas de História previstos para o ano letivo nesta série e nível de ensino. As habilidades e conhecimentos do planejamento anual registrado no SIAP constituem-se em uma transcrição do documento curricular de referência em Goiás acrescidos de metodologias e critérios avaliativos, como apresentados na figura a seguir (Figura 7):

**Figura 7 – SIAP**

The screenshot displays the SIAP interface with the following components:

- Navigation Tabs:** Aula, Avaliação, Tarefa, ODA Aprender + Inovação.
- Planejamento Anual:**
  - Unidade Temática/Linguagem/Práticas de Linguagens: O nascimento da República no Brasil e os proc.
  - Bimestre: 1º Bimestre.
  - Habilidades:**
    - Objetivos de Conhecimentos/ Conteúdos:
      - Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos:
        - Aspectos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e políticos do final do Império
        - Aspectos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e políticos do final do Império
        - A crise do Império e o fortalecimento de ideias republicanas no Brasil e em Goiás
        - A crise do Império e o fortalecimento de ideias republicanas no Brasil e em Goiás
        - A sociedade brasileira e a Proclamação da República
        - A sociedade brasileira e a Proclamação da República
        - A República das Espadas
        - A República das Espadas
        - Coronelismo no Brasil e em Goiás
        - Coronelismo no Brasil e em Goiás
      - 1º Bimestre: Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos:
        - A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações:
          - Os negros e a República: cidadania limitada
          - Os negros e a República: cidadania limitada

- Planejamento do Professor:**
- Habilidades:** (GO-EF09HI17-A) Conhecer e compreender os projetos político-econômicos ligados às propostas nacionalistas e internacionalistas, sua relação com governos populistas, modernistas e desenvolvimentistas brasileiro, entre os anos de 1946 a 1964, e seus desdobramentos em Goiás.
- Objetivos de Conhecimentos/ Conteúdos:** Brasil de 1946 a 1964: disputas entre diferentes projetos de nação > B...
- Metodologias:** aula exposta por vídeos
- Avaliações:** Participação na execução das atividades

Fonte: <https://siap.educacao.go.gov.br/PlanejamentoProfessorEscolaEducacao.aspx>

O plano possibilita ao professor a edição no campo dos conteúdos apenas como complemento dos objetos de conhecimento pré-estabelecidos. Isto também acontece com os campos metodologias e avaliação. Esse fato nos chamou a atenção pois observamos que, ainda que a professora idealize uma metodologia mais crítica e reflexiva, esta não será detalhada no plano de aula devido às limitações institucionais mencionadas. Infere-se nesse ponto que há um “engessamento” nas práticas de planejamento de aula, tornado o processo de desenvolvimento da consciência histórica penoso, senão inviável.

É importante registrar os apontamentos de Sacristán (2000, p. 70) sobre as limitações do professor no âmbito de decisões, seja por estar influenciado pela cultura dominante, seja porque as condições materiais de seu trabalho são mais decisivas na hora de determinar o que faz. Impossibilitando de mudar suas condições, não pode decidir de forma autônoma sua prática profissional.

Silva e Fonseca (2010), ao analisar o ensino de História fazem referência à mediação realizada pelo professor observando que:

Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados (SILVA; FONSECA, 2010, p. 29-30).

Sacristán (2000) discute este processo de interferência no campo curricular a que chama de “Intromissão Burocrática”. Borges e Silva (2017) chamam de “Reforma da caneta” às alterações nas políticas educacionais atuais às quais, idealizadas por grupos políticos, provocam grandes mudanças no cenário educacional interferindo diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Há, ainda, momentos coletivos de (re)planejamento das ações desenvolvidas pela escola durante o ano letivo e análise do desenvolvimento escolar, segundo registro no PPP, os quais são estabelecidos no calendário escolar pela SEDUC. Nestes encontros discutem-se as estratégias para o alcance dos resultados pretendidos.

Analisamos os planos de aula a partir dos itens nele dispostos. Nesta análise, foi possível pontuar algumas observações:

- a) As habilidades registradas nos doze planos analisados são diferentes em cada um dos planos, seguindo a sequência disposta no plano anual registrado. O campo das habilidades não pode ser editado, somente selecionada a habilidade que se pretende desenvolver naquela aula (Figura 8);

**Figura 8 – Quadro de habilidades**

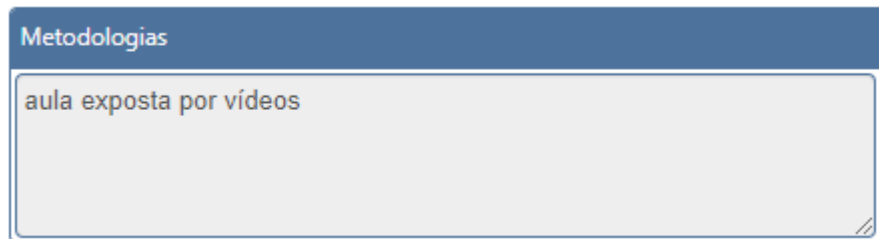
Fonte: Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/PlanejamentoProfessorEscolaEdicao.aspx>

- b) Os conteúdos estudados nos planos analisados abordam assuntos sobre a ditadura militar no Brasil, o período de redemocratização e o estudo de Goiás no período ditatorial e seguem a organização do Documento curricular de referência de Goiás. Não foi inserida nenhuma informação além das “arrastadas do plano anual, ainda que neste item, sejam permitidas inserções (Figura 9).

**Figura 9 – Quadro de objetos de conhecimentos/conteúdos**

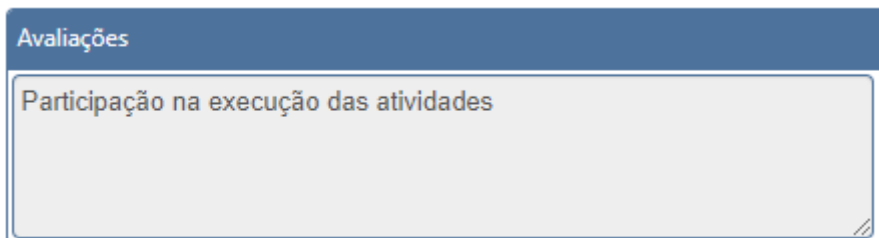
Fonte: Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/PlanejamentoProfessorEscolaEdicao.aspx>

- c) As metodologias utilizadas valem-se da aula expositiva, realizada via web conferência. Foram registradas seis aulas expositivas/explicativas alternadas com a realização de seminários, registrados em seis dos doze planos de aula (Figura 10).

**Figura 10 – Quadro de metodologias**

Fonte: Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/PlanejamentoProfessorEscolaEducao.aspx>

- d) A estratégia de avaliação utilizada nos doze planos utiliza a mesma redação: “Participação na execução das atividades” (Figura 11).

**Figura 11 – Quadro de avaliações**

Fonte: Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/PlanejamentoProfessorEscolaEducao.aspx>

O PPP da escola, sobre o processo avaliativo nos diz que:

[...] cumpre as diretrizes do Conselho Estadual de Educação em relação ao processo de avaliação. [...] a avaliação da aprendizagem escolar, [...] é um processo **diagnóstico, formativo e emancipador**, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando a busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para a avaliação institucional (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 58).

Na análise dos planejamentos elaborados pela docente, não foi possível identificar nos planos de aula abordagem do desenvolvimento da consciência histórica, seja na relação que estabelece com as experiências no tempo, seja através das metodologias utilizadas para o estudo dos conteúdos.

Segundo Rüsen, respondendo ainda os questionamentos da entrevista, para que seja possível identificar, a partir do currículo e planejamento elaborado pelo professor, a presença da consciência histórica na prática docente, “[...] deveria-se conhecer as diferentes manifestações da consciência temporal – teórica e empírica”.



A partir destas informações e à luz das tipologias estabelecidas por Rüsen que define os níveis do aprendizado histórico e suas manifestações de forma empírica, podemos inferir que a modelagem de currículo é constituída a partir da tipologia tradicional, pois

“apresentam totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 64).

A constatação de uma tipologia do tipo tradicional presente nos documentos curriculares nos remete às inquietações iniciais no desenvolvimento desta pesquisa em que, o estudo do passado se torna um questionamento entre os estudantes por não compreender o presente como uma resposta constitutiva dele. Trazer o passado tal qual ocorreu, não dará orientação sobre as questões do presente. Talvez sirva como exemplo, mas não será um gatilho de transformação dos esquemas mentais necessários à consciência histórica.

Quando questionado acerca do desenvolvimento da consciência histórica em alunos da educação básica e de que forma esta pode promover mudanças em sua formação enquanto indivíduos, Rüsen responde que esta altera “*o conhecimento dos critérios básicos da significação histórica e suas manifestações*”. A ausência deste processo de desenvolvimento poderia ocasionar em sua aprendizagem histórica, “*a falta de entendimento (teórico) sobre o que se trata a História*”, diz ele.

Incentivada a relatar uma experiência em sala de aula em que se buscou o estabelecimento de relação entre o conteúdo estudado e as experiências do presente, a docente explica que “*no contexto político sempre é possível fazer, como por exemplo, quando se ensina a República Velha (coronelismo, voto de cabresto, curral eleitoral) e o contrapõe à Nova República de caráter democrático*”.

Esta questão, ponto chave da entrevista, abre campo para reflexão sobre as principais categorias para a identificação das tipologias da consciência histórica, anteriormente apresentadas. Tomando a narrativa como expressão da consciência histórica, cuja função é a de orientar a vida prática no tempo, observamos que a comparação estabelecida pela professora remete a dois períodos distintos na História do Brasil. Há a necessidade de retomada das tipologias de Rüsen, para fins de comparação. A partir do discurso empregado para referência destes conhecimentos, associada aos documentos analisados, podemos inferir que a tipologia empregada neste exemplo se trata da tradicional.

A consciência histórica se desenvolve a partir da necessidade de orientação da vida prática no tempo. É esta necessidade de orientação, e os questionamentos que surgem no

presente, que irão orientar a relação que se estabelece com o passado para que se construa, nessa relação, uma projeção do futuro. A razão é concebida como o norteador do indivíduo para sua formação da consciência histórica, a partir da qual é possível se perceber como sujeito-histórico, considerando seu contexto, valores sociais e aparato legal e moral (RÜSEN, 2011)

Ao utilizar a tipologia tradicional, a professora traz ao presente o acontecimento para então ser analisado, pois como afirma Rüsen, “as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 45).

Levando em conta as demais tipologias, consideramos a possibilidade de uma construção exemplar de sentido. Para isso, a docente recorreria à explicação do presente a partir do passado. O passado não seria chamado, mas utilizado com referências para explicar o presente. Rüsen, sobre a construção exemplar de sentido, diz que:

Se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica; os conteúdos da experiência serão interpretados como caso de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalizações de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo” (RÜSEN, 2011, p. 46).

Em uma possível construção crítica de sentido, as escolhas docentes se pautariam na ruptura com os valores do passado e os conhecimentos, tradicionalmente instituídos, seriam questionados, pois nesta orientação:

[...] às experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos ou aprendizado histórico serve aqui a obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado (RÜSEN, 2011, p. 46).

Na construção genética de sentido o indivíduo, consciente de seu presente, entende que ele é constituído de um reflexo parcial do passado. Assim, seu presente traz referências do passado, mas não se fixa nele (tradicional e exemplar) ou nega-o (crítica). De acordo com Rüsen (2011),

Na forma de aprendizado de construção genética do sentido da experiência temporal serão empregadas experiências temporais em temporadas temporalizar ações da própria orientação das ações os sujeitos aprendem na produtiva aquisição da experiência histórica a considerar sua própria auto relação como dinâmica e temporal eles compreendem sua identidade como desenvolvimento ou como formação e ao mesmo tempo com isso aprendem a orientar quem sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre a experiência do passado e expectativas do futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (RÜSEN, 2011, p. 46).

Sacristán (2000), sobre a prática docente na modelagem do currículo afirma que:

O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis tem nem sem possibilidades de moldamento (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Nesta subseção, buscou-se identificar a presença, ou não presença, da consciência histórica nos currículos modelados pela professora de História. Pode-se apresentar como conclusões parciais a rigidez na elaboração dos planos de aula e a predominância do modo tradicional de consciência histórica nestes planejamentos. Importante considerar a universalidade da consciência histórica inerente aos indivíduos segundo a teoria Rüseriana, o que faz com que seja possível identificar em todos a presença desta consciência, necessitando, no entanto, identificar o tipo de consciência utilizada nos processos cognitivos que realiza.

O capítulo a seguir, reconstituirá historicamente o ensino de História e suas transformações enquanto disciplina escolar, resgatando documentos oficiais que norteiam o ensino no Estado de Goiás, os quais reverberam no planejamento de aula.

#### 4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Neste capítulo, pretende-se debater acerca da construção da *historicidade*<sup>5</sup> do ensino de História, a fim de compreender de que forma a História se estabelece enquanto disciplina curricular no ensino brasileiro e sua importância na constituição de nossa identidade histórica.

No período colonial, a educação nacional esteve protagonizada pela atuação dos jesuítas empenhados, desde sua chegada ao Brasil, a ensinar as primeiras letras, conforme diretrizes regulamentadas pelo *Ratio Studiorum* que, segundo Saviani,

Foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2013, p. 55).

Nesse período, os conteúdos pautavam-se no ensino das primeiras letras, do latim e do grego e, o ensino de História, somente era citado através das “leituras, versão e comentário dos autores clássicos” (SAVIANI, 2013, p. 57). Não houve, durante o período da educação jesuítica no Brasil, indícios de estudo da História enquanto disciplina ou conteúdo de ensino.

A partir de 1759 o Marquês de Pombal, influenciado pelos ideais iluministas e disposto a romper com a influência eclesiástica no ensino, estabelecendo um ensino laico difundido pelos ideais do racionalismo, propõe a reestruturação da educação no Brasil e expulsa os jesuítas, instituindo, a partir de então, o que se denominou “Aulas Régias”, que segundo Saviani (2013, p. 108), “eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si”.

Esse modelo de ensino, no entanto, encontrou vários obstáculos que precisaram ser revistos em 1772. De acordo com os apontamentos de Cardoso (2005, p. 184),

“[...] o governo admitia o fracasso na implantação da primeira fase do sistema de ensino e se propunha, com a lei de 6 de novembro de 1772, a promover correções no sentido de incrementar a oferta escolar”. Mesmo com as reformas pombalinas, a História não se constituiu enquanto disciplina – senão como parte dos estudos de leitura.

---

<sup>5</sup> Em sua obra *Ser e Tempo* Heidegger, à procura do sentido do ser, o compreende a partir do horizonte da temporalidade, do tempo próprio (HEIDEGGER, 2005, parte II, p. 188).

As mudanças administrativas no Brasil, em razão da vinda da Família Real para o país, não significaram alterações na educação, que manteve e fortaleceu as instituições educacionais dentro das diretrizes estabelecidas por Pombal e, portanto, o ensino de História continuou como complemento nas leituras.

#### **4.1 História como disciplina oficial**

Somente após a independência do Brasil, que a História foi estabelecida como disciplina obrigatória com a criação do Colégio Pedro II. Sua criação está diretamente relacionada à “uniformização do ensino secundário público no Brasil” (VECHIA, 2005, p. 82) e à política de construção de identidade do país. Sobre a implantação da História como disciplina oficial no Colégio Pedro II, Vechia diz que:

O plano de estudo, na realidade, era enciclopédico, incorporava estudos considerados clássicos, entre os quais a Gramática, a Retórica, a Poética, a Filosofia, Latim e Grego, e os estudos modernos, que incluíam as línguas “vivas”, tais como Francês e Inglês e as Matemáticas, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho (VECHIA, 2005, p. 83).

O ensino, mesmo no Colégio Pedro II, que deveria ser modelo às demais instituições de ensino no país, passou por diversas reformulações e inovações. Assim, o ensino de História passa a ter como objetivo principal a “formação moral e cívica”, ou seja, a construção da “ideia de nação associada à pátria, integrada como eixos indissolúveis” (BITTENCOURT, 2008, p. 61-78). Esse Programa fora inspirado no ensino secundário francês e dividia a História conforme a visão eurocêntrica: História Geral, subdividida entre as Civilizações Antigas, a Idade Média, Idade Moderna e, mais tarde, Idade Contemporânea.

Foi nessa perspectiva de construção da narrativa nacional que se cria o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, denunciando a preocupação do império brasileiro com a construção de um processo educativo que contribuísse para a difusão do ideário patriótico e nacionalista. Melo (2014), ao analisar a criação dessas duas instituições afirma que:

O papel social e institucional desempenhado tanto pelo IHGB como pelo Colégio Pedro II – ambos criados durante a década de 1830 – podem ser interpretados como atuações em áreas distintas que se complementam; na medida em que articuladas, conformam um projeto sociocultural. Enquanto o primeiro se caracterizava como o espaço da reflexão intelectual e da construção do conhecimento científico e histórico do período, o segundo foi encarregado de construir, de forma escolarizada, a estrutura social do Império e sua manutenção política. De modo geral, essas são algumas das primeiras conexões possíveis, e aludidas, entre a trajetória do Instituto Histórico e o campo educacional no Brasil (MELO, 2014, p. 5).

Nesse contexto, o ensino de História buscava, principalmente, enaltecer a monarquia, a colonização portuguesa e a atuação religiosa no país. É importante destacar que, mesmo em meio aos ideais do Iluminismo e da tentativa de implantação da modernidade, a herança religiosa e a influência da igreja católica permaneciam. No ensino, foi necessário conciliar essas duas vertentes que, muitas vezes se entrelaçavam. Vários foram os projetos educacionais que, ao definir a composição do ensino de História, dividiam-se entre “História Sagrada e História Profana” (FONSECA; SILVA, 2010).

Nas escolas primárias, o ensino de História não era obrigatório. Bittencourt (2008, p. 62) descreve que o “modelo pedagógico” utilizado nas classes elementares era a História bibliográfica que valorizava e narra os feitos de santos e heróis. A reforma de Leôncio de Carvalho, através do Decreto nº 7.247 de 19 de abril 1879 (BRASIL, 1979), estabelece o ensino da História nas escolas primárias, que se estendia ao ensino secundário e ao ensino nas Escolas Normais.

Essas e outras reformas definiriam as séries e níveis de ensino nos quais a História estaria inserida como disciplina regular. Seus objetivos de estudo também iam ficando claros e bem definidos, enquanto formação moral e cívica dos indivíduos sob uma educação dominada pelo governo que atuava como mecanismo de controle em um contexto social marcado pelas desigualdades. Desigualdades estas que precisariam ser mascaradas por meio do discurso da igualdade para que se garantisse a construção da memória histórica nacional.

A instauração da república não trouxe de imediato mudanças, no que tange ao ensino de História no país. O que se percebe, a partir de então, é uma maior preocupação com o método de ensino. O primeiro material produzido nesse sentido foi publicado ainda durante o Império por José Manuel de Macêdo (BITTENCOURT, 2008, p. 85), sócio do IHGB e professor no Colégio de Pedro II, intitulado Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II. A partir do século XX, essa discussão se intensifica e a elaboração de materiais e estudos sobre os métodos e programas do ensino da História ganham destaque nos textos de autores como Jonathas Serrano e Rocha Pombo (FONSECA, 2011, p. 51). Esse último defendia a importância do estudo da História nacional como forma de construção do espírito patriótico, preocupação que era debatida também pelo governo. “Foi com esse objetivo que se introduziu, a partir da segunda década do noventa, a disciplina escolar ‘Instrução Moral e Cívica, que, articulada ao ensino de História, visava reforçar os sentimentos patrióticos da população” (FONSECA, 2011, p. 51).

A partir da década de 1930, a centralização dos debates educacionais põe fim aos debates sobre os conteúdos históricos a serem ensinados. A História é consolidada enquanto

disciplina escolar e assume o centro das propostas de formação da unidade nacional. A partir da Reforma Francisco Campos, o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, assume a responsabilidade sobre a definição dos programas curriculares e de conteúdo, assim como também, orientações sobre os procedimentos didáticos, antes atribuído às escolas. Bittencourt (2008), sobre as disciplinas que deveriam ser ensinadas no fim da década de 1930, escreve:

A Língua portuguesa, a História do Brasil, acompanhada de educação Moral e Cívica, juntamente com a Geografia, constituíram os conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica, sedimentando o culto aos heróis e a criação de “tradições nacionais” nas aulas e nas festas cívicas (BITTENCOURT, 2008, p. 66).

O ensino da História era, assim, instrumento de conscientização sobre as políticas nacionais e formação do sentimento nacionalista. Em 1942, a Reforma de Gustavo Capanema retoma o ensino da História do Brasil dentro das divisões da História Geral, organizada de acordo com a distribuição eurocentrista. Além disso, reorganiza o sistema de Educação Básica e Superior, que sofre alterações em 1951 pelo Ministério da Educação, o qual redistribui os conteúdos nas séries e restabelece a autonomia curricular ao Colégio de Pedro II que, por sua vez, redefine nos programas os objetivos do ensino de História que, a partir de então, consideraria também os processos não factuais da História.

A ditadura militar, instaurada no Brasil a partir de 1964, altera a educação e as bases do ensino de História. De disciplina consolidada, a História torna-se parte dos “Estudos Sociais”, disciplina que integrava Geografia e História e englobava Educação Moral e Cívica, criada no intuito de integrar os conhecimentos possibilitando ao aluno se aproximar do seu meio social. Permanece, contudo, a herança tradicional de ensino de exaltação aos feitos célebres dos heróis que, agora, incluem atores do regime vigente. Fonseca (1993), observa que essas concepções foram aprofundadas e somadas às medidas de restrições para fins de controle ideológico. Fonseca (2010), sobre essa nova perspectiva do ensino de História, afirmam que:

A história tradicional adequava-se aos interesses do estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem (FONSECA, 2011, p. 56).

Depreende-se, nesse contexto, que o ensino estava reorganizado para atender à nova doutrina, baseada no controle dos conteúdos e dos métodos. A redefinição das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira tinham “claro papel ideológico e moralizador”, diz Fonseca (2006). A História era, então, ensinada sem o aspecto da criticidade, sem presença de conflitos, numa perspectiva de progresso.

Com a crise do governo ditatorial e a instauração do processo de redemocratização do país, era evidente a necessidade de se repensar a educação e o ensino de História. Nos anos 80, a discussão sobre a elaboração de programas curriculares e as metodologias para ao ensino dessa disciplina emergia dos anseios de restabelecimento da democracia no país. A reforma curricular era discutida nas mais variadas vertentes. Fonseca e Silva (2010) analisam as principais mudanças desse período e apontam o principal papel da História enquanto disciplina de formação na educação básica. Para os autores:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer (FONSECA; SILVA, 2010, p. 16-17).

Nesse contexto, a resistência à implantação dos Estudos Sociais e à instituição de “licenciaturas curtas” para formação de professores nessa área, estabelecida em 1971, através de grupos como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), Associação de Geógrafos Brasileiros (AGES), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cresce à medida que o governo e os órgãos reguladores da educação propunham manter e fortalecer os Estudos Sociais no currículo da educação básica e nas formações de professores (NADAI, 1988).

Os anos que se seguem são marcados pelo fortalecimento da resistência e pela tensão entre o governo e os professores, que se manifestaram formalmente contra o processo de “encurtamento” das licenciaturas e o retorno das disciplinas de Geografia e História ao currículo.

O fim da ditadura militar brasileira e a instalação do Estado constitucional exige uma reelaboração do currículo educacional. Os debates promovidos a partir de então, através dos encontros da ANPUH e das produções acadêmicas, conforme nos aponta Nadai (1988) seriam fundamentais para as transformações da disciplina de História e de sua configuração assumida



no período ditatorial. Assim, a necessidade de reorganização do currículo sob uma proposta democrática era evidente e precisaria estar atenta às reivindicações dos professores. As décadas de 1980 e 1990 registrarão os movimentos de resgate a autonomia, tanto na política quanto no campo educacional. Silva (2016), sobre esse momento de redemocratização sintetiza:

O retorno democracia no país no fim da década de 1980 e início de 1990 ocasionaram o fim dos estudos sociais e das disciplinas de EMC e OSPB e ainda o retorno paulatino da história e da geografia com autonomia e assentadas nos princípios constitucionais (1988) e da própria e nova LDB, Lei nº, 9394/96, além dos PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais e na criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh) (SILVA *et al.*, 2016).

As mudanças, a partir dos anos 1990, foram significativas: as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Estudos dos Problemas brasileiros são extintas, assim como as Licenciaturas curtas em Estudos Sociais para formação de professores e os livros didáticos passam a ser avaliados. Além disso, institui-se a Lei de nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, como descrevem Fonseca e Silva (2010, p. 17), expressa o que se era necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória “História”. A lei deixou evidente a importância do ensino da História do Brasil e a necessidade de se considerar a tríade das etnias principais na formação do povo brasileiro: indígena, africana e europeia.

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definiu de forma mais abrangente o lugar da História no currículo, estabelecendo seu método, diretrizes e significações. A partir desse documento norteador, a História e a Geografia deixam de ser parte dos Estudos Sociais e permanecem como disciplinas independentes. Seus objetivos dirigem-se à “formação da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”; os conteúdos a serem estudados são organizados a partir de “eixos temáticos” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 18).

Há, ainda, outra abordagem histórica a ser considerada, como aponta Fonseca e Silva (2010), nas décadas iniciais do século XXI – é a dos grupos sociais. O estudo dos grupos, a partir de sua perspectiva, tem ganhado expressividade e possibilitado alterações na prescrição dos currículos, como a inserção de estudos sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

Os debates atuais sobre o ensino de História estão inseridos em um debate ainda maior sobre a reforma no Ensino através da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Implementada em 2017 no Ensino Fundamental e em processo de implementação no Ensino Médio, a BNCC estabelece quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Linguagens e suas tecnologias. Estabelece, ainda, as competências propostas a serem alcançadas pelo ensino em cada área do conhecimento.

A História, assim como a Geografia, a Sociologia e a Filosofia, integra a área das Ciências Humanas e suas tecnologias. Essa integração nos remete à disciplina de Estudos Sociais que integrava a História e Geografia durante o governo ditatorial, anteriormente discutida nesse texto e muito criticada por estudiosos da época como afirmam Silva *et al.* (2016) em publicação sobre as percepções docentes sobre a BNCC e o ensino de História na rede pública do Distrito Federal (DF). A preocupação, apontada pelos autores, se refere ao “esvaziamento teórico e metodológico dos dois campos de pesquisa e ensino” (SILVA *et al.*, 2016, p. 9).

Tal preocupação tem fundamentos sólidos, já que cada uma das disciplinas tem conceitos e abordagens próprias. O que não significa que sua articulação com as demais disciplinas seja um prejuízo, pelo contrário, são as diversas análises, sob diferentes perspectivas, que promovem a construção do sujeito enquanto ser consciente de si mesmo e dos outros.

Conforme se discorreu até aqui, é possível perceber as transformações percorridas pelo ensino de História e as formas como se estabelece enquanto disciplina curricular obrigatória. Ainda hoje se verifica a preocupação dos pesquisadores no que se refere à aprendizagem histórica, como pode ser percebido no levantamento de trabalhos realizado nesta pesquisa. As preocupações estão voltadas principalmente às formas do ensinar e aprender e à relação entre o que se aprende na vida e às funções da História dentro de contextos distintos e múltiplos.

#### **4.2 O ensino de História desenvolvido no *locus* da pesquisa**

Após as discussões já registradas nesta pesquisa, não resta dúvidas sobre a importância do desenvolvimento de concepções mais complexas da consciência histórica nos estudantes. Analisamos aqui prescrições legais que fundamentam a educação e o ensino de História a partir da LDB, da BNCC e do Documento Curricular de Goiás, os quais regulamentam o ensino na modalidade e nível estudados.

Como observamos, o ensino de História desenvolvido na unidade escolar se orienta a partir das leis e diretrizes nacionais e estaduais que regulamentam a Educação Básica. Nesse sentido, nesta seção apresentamos os documentos norteadores do ensino de História no estado de Goiás.

A educação no Brasil está regulamentada pela Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando como finalidade da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

A partir da LDB, compõem a educação básica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental, foco desta análise, “com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996, Art. 32).

O ensino de História, a partir da Lei nº 11.645, de 2008 (BRASIL, 2008), que altera a LDB, recebe um marco significativo no que tange o estudo da diversidade cultural no Brasil através da inserção nos currículos do estudo obrigatório da História e cultura afro-brasileira e indígena. Conforme estabelecido nesta lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) também estabelece a necessidade da construção de uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada (Art. 26), materializada na construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Proposta de uma base nacional comum antecede a LDB. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) já fixava a necessidade deste documento para nortear a educação básica em todo o território nacional. Essa proposição é reforçada na LDB. Ainda, nesse sentido, a promulgação do PNE

(Lei nº 13.005/2014), reforça a necessidade da implantação de diretrizes curriculares para a educação básica de caráter nacional (BRASIL, 2014).

A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Para isto, estas aprendizagens devem assegurar o desenvolvimento das dez competências gerais estabelecidas para esta modalidade de educação. Consiste ainda em uma referência para a construção dos currículos dos estados (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Para o ensino de História, a BNCC orienta a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos, a fim de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Além disso, pontua os processos necessários para o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, a saber, “[...] identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

A BNCC estabelece sete competências específicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, na componente 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.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Estas competências direcionam as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Fundamental. Elas estipulam de forma geral as aprendizagens históricas. A estrutura geral da componente curricular de História pode ser observada a seguir (Figura 12):

**Figura 12 – Quadro de unidade temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades de História do 9º ano – BNCC**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra: a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Fonte: BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 428/429

Se a aprendizagem histórica se conduz a partir das necessidades de orientação do presente, as competências e mesmo as habilidades deixaram de considerar esta noção, pois em grande parte estes itens iniciam o estudo a partir do passado. Em alguns casos, o verbo indica que se estabeleça uma relação entre dois conhecimentos.

Ainda sobre o quadro acima, o retorno do termo “habilidades” e “competências” na organização da BNCC também é uma questão a ser observada pois, conforme Silva (2020, p. 167-168),

[...] remonta à ideia do pedagógico (Saviani; Duarte, 2012), duramente criticado por reificar o papel reprodutor do modelo fabril nas instituições de ensino e seus desdobramentos, sobretudo a fragmentação e a alienação com relação aos conteúdos de aprendizagem.

A instituição de uma Base Nacional Comum está alinhada ao PNE para a melhoria da qualidade do ensino no país. Contudo, sua instituição levantou diversas críticas no que se refere ao ensino de História. Os principais apontamentos centram-se na manutenção da perspectiva eurocentrista no estudo da História. Mesmo, indicando que esta disciplina é fundamentada pelas discussões e construção do conhecimento a partir de diferentes versões e povos, as indicações de objetos do conhecimento e habilidades indicam um ensino a partir da memorização e reconhecimento dos fatos históricos.

Quanto às implicações da BNCC para a autonomia docente, Silva (2020) discute os principais pontos em que o documento ou fere ou respeita esta autonomia. Um destes apontamentos é a formação docente, apontada pelo autor como fundamental na manutenção desta autonomia. Outra questão é a flexibilidade dada ao professor ao se tratar dos itinerários formativos referentes à parte diversificada. Diz Silva (2020, p. 168) que

[...] de nada adianta essa relativa autonomia se não forem garantidas todas as condições de espaço, mobiliário, equipamentos e parcerias interinstitucionais para a construção de atividades integradas em áreas do conhecimento [...]

De fato, um documento que diz abarcar os conhecimentos comuns à educação básica em todo o território nacional, terão suas pretensões questionadas diante da diversidade de que se constitui o país. Em um território com formação histórica, cultural e social tão diversa, a proposição de documento para “igualar” o ensino representa desconsiderar esta diversidade. Para o ensino de História, isso representa a manutenção de uma educação em que se predomina a didática da cópia, prenunciada por Rusen (2007).

Para o ensino de História, numa perspectiva Rüseriana, a melhoria da qualidade de ensino se efetiva a partir do desenvolvimento da consciência histórica. Rüsen, questionado em nossa entrevista sobre as buscas por melhoria na qualidade do ensino de História a partir do desenvolvimento da consciência histórica, afirma que “*o conhecimento da articulação da consciência histórica e de seus critérios de significação aprimoram a aprendizagem*”.

Entende-se que o ensino de História não se trata da repetição sistêmica dos fatos. Mas um resgate que se faz a partir da necessidade de explicar questões do presente. A entrevista em profundidade com a professora, registra que “*no momento de planejar suas aulas de história, [ela] busca considerar acontecimentos atuais presentes no contexto dos alunos para então resgatar o fato histórico*”.

Nesta perspectiva em que se busca relacionar ações do presente a partir de referências históricas, retoma-se a experiência vivenciada enquanto pesquisadora no estágio de graduação, com alunos do curso de pedagogia na disciplina de História da Educação na Universidade de Brasília, durante o processo de investigação. A análise da educação no Brasil foi construída junto aos estudantes, partindo-se da reflexão dos acontecimentos do presente e das diretrizes ora vigentes, como resultado de fatos históricos. A realização deste paralelo experimentado durante a pesquisa nos ajuda a compreender as possibilidades de uma formação docente cujas bases utilizem os fundamentos da consciência histórica.

Ainda que as realidades educacionais entre Brasil e Alemanha sejam amplamente distintas, como também o são os fatores sociais, políticos e culturais nas quais se inserem as políticas educacionais brasileiras é importante considerar a afirmação de Rüsen, quando infere que para que seja possível a promoção de transformações no ensino de História no Brasil, a fim de que produzam mudanças nos esquemas mentais e, conseqüentemente nas decisões, é necessário promover “*o conhecimento desenvolvido da consciência histórica na mente dos estudantes e em seu desenvolvimento (ontogenia)*”. Nesse sentido, é importante que se busque desenvolver, durante as aulas de História, situações em que sejam necessárias a utilização de formas mais elaboradas de pensamento.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO), currículo em ação no Estado, como o próprio documento anuncia, é a “tradução da BNCC em um documento curricular local” (GOIÁS, 2018, p. 433) construído a partir da contribuição coletiva de grupos de trabalho constituídos por representantes dos municípios goianos para orientar e definir “as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (GOIÁS, 2018, p. 433).

O documento mantém a estrutura definida na BNCC: a organização das aprendizagens por área do conhecimento, as dez competências gerais da educação básica, bem como as competências definidas para cada área e componente curricular.

O ensino de História tal como apresentado no documento, toma como objeto de estudo “a ação do homem no tempo” valendo-se da memória histórica”. Na busca por apreensão das ações dos agentes sociais, ela vai além das fontes escritas, ampliando e fortalecendo a compreensão que se pode ter acerca da humanidade e suas manifestações sociais”.

Para o 9º ano, propõe-se a compreensão das “mudanças ocorridas no Brasil, após a Proclamação da República”, e o contexto global de transformações características do século XX e XXI (GOIÁS, 2018, p. 482).

O Documento curricular do Estado de Goiás, construído a partir da BNCC, organiza o ensino de História a partir de unidades temáticas que se desdobram em objetos de conhecimentos/conteúdo dos quais partem a habilidades a serem desenvolvidas.

**Figura 13 – Quadro de Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades de História do 9º ano – Documento Curricular de Goiás**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias; as tensões e disputas do mundo contemporâneo  A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	<b>(EF09HI01-A)</b> Contextualizar a crise da monarquia brasileira e a emergência da República no Brasil. <b>(EF09HI01-B)</b> Descrever e analisar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e políticos da emergência da República no Brasil e em Goiás. <b>(EF09HI01-C)</b> Problematicar a efetiva participação da sociedade brasileira na mudança do regime político da monarquia para a proclamação de uma República Federativa. <b>(EF09HI01-D)</b> Identificar elementos das oligarquias coronelistas do Brasil e em Goiás e contextualizar o caráter autoritário da instalação da primeira República no Brasil.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias; as tensões e disputas do mundo contemporâneo  A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	<b>(EF09HI02-A)</b> Relembrar a Lei de Terras de 1850 e seus desdobramentos para entender a concentração fundiária e a conformação política no Brasil. <b>(EF09HI02-B)</b> Caracterizar e compreender a Primeira República e seus primeiros desdobramentos no Brasil e em Goiás. <b>(EF09HI02-C)</b> Compreender e analisar os aspectos históricos e sociais das políticas das oligarquias brasileiras na Primeira República, identificando particularidades da história local e regional. <b>(EF09HI02-D)</b> Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana brasileira na primeira metade do século XX.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição  Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	<b>(EF09HI03-A)</b> Identificar os mecanismos de inserção sócio-político e urbanístico dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados na contemporaneidade. <b>(EF09HI03-B)</b> Problematicar as lógicas de inclusão e exclusão dos negros na sociedade brasileira pós-abolição, com destaque no território goiano, e tecer paralelo com o mesmo contexto e processo em outros países americanos.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição  Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	<b>(EF09HI04)</b> Identificar e discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política, social e cultural do Brasil e em Goiás.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Primeira República e suas características  Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	<b>(EF09HI05-A)</b> Identificar e conhecer o processo de imigração no Brasil durante o final do Império e no início da Primeira República e suas influências nas contestações e dinâmicas da vida cultural, bem como o processo de interiorização de imigrantes em Goiás, seu legado para o centro-oeste brasileiro. <b>(EF09HI05-B)</b> Relembrar o movimento político-ideológico anarquista, entender seus desdobramentos no Brasil no século XX e suas relações com a organização dos trabalhadores e a imprensa operária. <b>(EF09HI05-C)</b> Compreender os movimentos de resistência no Brasil entre 1900 e 1930 e relacioná-los aos ocorridos em Goiás. <b>(EF09HI05-D)</b> Analisar a importância do movimento messiânico em Goiás por meio de Santa Dica e entender o seu contexto sociopolítico e econômico em Goiás. <b>(EF09HI05-E)</b> Interpretar o processo de transferência da capital do estado de Goiás no contexto dos movimentos e de resistência de 1930.



UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
		<p><b>(EF09HI05-F)</b> Reconhecer o Modernismo como parte do processo de construção da identidade nacional e identificar o crescimento cultural, econômico e social das cidades goianas a partir do Modernismo no Brasil.</p> <p><b>(EF09HI05-G)</b> Identificar e analisar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos em Goiás.</p>
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	<p><b>(EF09HI06-A)</b> Compreender os impactos da Revolução de 1930 na formação do estado de Goiás.</p> <p><b>(EF09HI06-B)</b> Identificar e entender o processo de ascensão de Getúlio Vargas ao poder e as diversas configurações da organização política, social e cultural no período varguista de 1930 a 1945</p> <p><b>(EF09HI06-C)</b> Discutir os conceitos de revolução, populismo e ditadura e sua relação com as diversas correntes político-ideológicas do período varguista no Brasil e em Goiás.</p> <p><b>(EF09HI06-D)</b> Identificar e discutir o conceito e o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil e em Goiás nas diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p>
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão indígena durante a República (até 1964)	<b>(EF09HI07)</b> Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Anarquismo e protagonismo feminino	<p><b>(EF09HI08-A)</b> Identificar e conhecer o protagonismo feminino em Goiás e suas correlações com o cenário nacional republicano e contemporâneo.</p> <p><b>(EF09HI08-D)</b> Identificar as transformações e as ressignificações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender e analisar o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p>
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Anarquismo e protagonismo feminino	<b>(EF09HI09)</b> Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Fonte: GOIÁS; SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO, 2019, p. 498-499 (DC-GO)

Levantada a primeira unidade temática, assim como fizemos na BNCC para fins de comparação, observamos que as habilidades se repetem. Contudo, este documento insere habilidades regionais e locais a serem desenvolvidas.

Uma percepção mais atenta, no entanto, nos levará a observar os verbos direcionadores do processo cognitivo, os quais iniciam cada habilidade, nos remetendo aos processos de identificação, descrição, caracterização, em sua maioria. Caberá ao professor, no momento de planejamento das aulas, selecionar procedimentos que extrapolem a História apresentada para a construção de um conhecimento histórico crítico.

Questionado sobre quais abordagens no ensino de História no Brasil precisam ser revistas, a fim de que os alunos da educação básica não o considerem um estudo cansativo e ultrapassado, Rösen, respondendo a uma questão da entrevista, afirma que é necessária “*uma consciência mais próxima das manifestações do dia a dia da consciência histórica na vida*

*dos estudantes*”, isto é, uma aproximação do contexto e experiências dos estudantes com os conhecimentos históricos.

Embora os documentos aqui analisados não tratem de modelagem do currículo e sim do *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000), a compreensão de sua estrutura se faz necessária, tendo em vista que são estes os documentos que servirão de referência na prática docente e no momento em que se realiza a modelagem do currículo.

Retomando um dos objetivos específicos como ponto de análise deste capítulo, no qual se busca entender a possibilidade de uma modelagem de currículo no ensino de História, pautado na formação da consciência histórica, depreendemos que os currículos prescritos, embora em suas metas e textos introdutórios anunciem o ensino ao longo do tempo, em diferentes espaços e fazendo uso de diferentes fontes de pesquisa, as habilidades que direcionam a aprendizagem histórica mantêm fixo no passado o espaço temporal sem, muitas vezes, estabelecer sua relação ou apontar as carências de explicação do presente e, assim, apresentam uma consciência histórica do tipo ou tradicional ou exemplar. Observa-se ainda a predominância da teoria tradicional do currículo em que as preocupações estão voltadas para o que se deve ensinar e como deve ser ensinado. O professor, como agente ativo na modelagem do currículo, precisará se valer de metodologias que quebrem a rigidez do planejamento e na prática, com os alunos, realize as articulações no tempo necessárias ao desenvolvimento da consciência histórica.

Compreendidas as abordagens do ensino de História e como é desenvolvido, vejamos então, no capítulo seguinte, as concepções das teorias curriculares e como podemos observar a modelagem de currículo nos planos de aula construídos no interior da escola.

## 5 O CURRÍCULO MODELADO

Ao discutir o ensino de História, preocupações referentes ao que se deve ensinar e como se deve ensinar são constantes e permeiam os debates que fundamentam a disciplina. As disputas teóricas e políticas se materializam nos processos de elaboração dos currículos, expressos nas políticas públicas. Como nos lembra Guimarães (2012, p. 61)

Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempo, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas do ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder.

Nesta seção pretende-se compreender as concepções curriculares dando ênfase à modelagem de currículo proposta por Sacristán (2000).

### 5.1 Concepções curriculares

Segundo Guimarães (2012), o ensino de História vem passando por mudanças nas últimas décadas, principalmente dos saberes. Estas mudanças estão inseridas em “transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais” (GUIMARÃES, 2012, p. 19) e têm suscitado pesquisas nas diferentes áreas. Entre estas, no que se refere aos espaços de transformações, inserem-se as voltadas ao campo curricular.

Ao assumir como problema central desta pesquisa o ensino de História e a modelagem de currículo, elaborada pelo docente na intenção de compreender a abordagem dada à consciência histórica, compreende-se, a partir do trecho acima, que ensinar e aprender História significa “[...] assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural” (GUIMARÃES, 2012, p. 70). Implica, principalmente, articular as concepções curriculares de forma que atenda à realidade em que o aluno está inserido.

Definir currículo incorre assim, em compreender as diferentes concepções atribuídas a ele e suas funções no contexto educacional. Implica, ainda, em conhecer as formas como as teorias curriculares se configuram e regulam o ensino e sob quais contextos sua definição foi construída.

As discussões sobre a teorização do currículo ganham intensidade nos Estados Unidos, a partir do início do século XX, tendo como contexto histórico o processo de industrialização e os movimentos imigratórios aos quais estavam relacionados a massificação da escolarização (SILVA, 2005, p. 12)

Nesse contexto, Bobitt (1918 *apud* SILVA, 2005) apresenta uma concepção de currículo estruturada nos moldes das fábricas, descrevendo-o como a especificação precisa de objetivos procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12).

Após Bobitt, Tyler (1949 *apud* SILVA, 2005) estabelece o currículo pautado na ideia de organização e desenvolvimento. Seu modelo de organização a partir de objetivos bem definidos ganha destaque no Estados Unidos e influencia os estudos sobre as teorias de currículo.

Apple (2006), concentra sua análise dos estudos curriculares a partir do controle hegemônico e ideológico dos grupos econômicos que detém o controle e o poder para decidir o que e como deve ser ensinado através do currículo. De acordo com o autor,

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma de disciplinas e dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2006, p.103).

As preocupações de Apple (2006) estão voltadas às categorias presentes nos currículos: hegemonia, ideologia, relações de poder, cultura, currículo oculto e senso comum. Em se tratando de das categorias do currículo, observamos que a hegemonia também se insere nas categorias do método que inspira esta pesquisa, o materialismo histórico dialético, que Cury (1989) descreta como

[...] a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. (CURY, 1989. p. 48).

Goodson (1997, p. 19), ao apresentar sua abordagem, diz que o currículo não é estático ou neutro e seu estudo não se baseia no conhecimento da estrutura escolar do passado, mas compreende a influência que as construções sociais tiveram e tem sobre nossas práticas e concepções de ensino. Para o autor, “[...] o currículo escrito é o testemunho público e viável das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 10).

De acordo com as concepções curriculares, Sacristán (2000, p. 34) define “[...] o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

No Brasil, a teorização do currículo é recente. Moreira (1995) apresenta o contexto das reformas educacionais a partir dos anos de 1920 sob influências Internacionais e das práticas curriculares experimentadas do país a partir do *Ratio studiorum*, sob o qual se organizava o ensino durante a administração dos jesuítas. As tensões e conflitos denunciavam a instabilidade política econômica e social do período.

As reformas educacionais em alguns estados brasileiros prenunciavam um processo de transformação já em curso. As ideias da Escola Nova e a elaboração do Manifesto dos Pioneiros teve fundamental importância ao se mobilizar em prol das reformas. Anísio Teixeira, sob influência de Dewey, caracterizou o currículo como “[...] o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajaram em sua vida escolar. Currículo é visto como parte de um processo educativo que dura por toda a vida”. (MOREIRA, 1995, p. 93). O resgate histórico das teorias curriculares no Brasil, construído por Moreira (*ibidem*), registra o contexto em que esse processo de transformações se desenrola até a primeira instituição legal de um currículo brasileiro através da Lei nº 4.024 de 1961, que fixa as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Silva (2010, p. 14) faz considerações sobre a busca por uma definição de currículo:

Na perspectiva aqui adotada, que vê as ‘teorias’ do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias

Cada concepção apresentada carrega uma intenção e, ainda que sua construção esteja permeada de questões sociais, políticas e cultural, não se deve desconsiderar sua importância

para a prática pedagógica, tampouco que, cada uma das descrições construídas se localiza em tempos distintos no desenvolvimento das teorias curriculares.

De acordo com as teorias sobre currículo, Silva (2010) as classifica sob três perspectivas distintas: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. Conforme explica o autor, uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2010, p. 17). Esta pesquisa alinha-se à concepção crítica de currículo quando relaciona o ensino de História às identidades sociais, trazendo o professor como mediador, pensando o conhecimento como fatos históricos.

A teoria tradicional de currículo (SILVA, 2010), foi elaborada a partir dos ideais de Bobbitt nos Estados Unidos e suas tendências tecnicistas do ensino que propunha a aproximação do sistema educacional ao sistema industrial. Uma outra vertente desta teoria era a visão progressista de John Dewey, cuja preocupação estava direcionada às experiências dos alunos.

Segundo a teoria crítica de currículo, não existe teoria neutra, já que toda teoria é baseada na relação de poder. “Efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2010, p. 29). Fundamentada em Marx e na Escola de Frankfurt, apontam os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares em que estão implícitas as relações de ideologia e poder.

A teoria pós-crítica de currículo, fundamentada no pós-estruturalismo, se propõe a ampliar e modificar a relação de ideologia e poder de forma que, “não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2010, p. 149). A análise das teorias de currículos nos esclarece sob quais concepções se posiciona a narrativa.

Ao tomar a *consciência histórica* (RÜSEN, 2001) como elemento a ser analisado a partir da teoria crítica de currículo, compreende-se a necessidade da ação do docente de forma ativa para que a transformação e a aprendizagem histórica se efetivem, considerando o lugar social dos alunos e os conhecimentos históricos construídos no decorrer do tempo associado às suas experiências na vida prática.

Com isso, não estamos desconsiderando as contribuições às perspectivas teóricas pós-críticas do campo do currículo, tampouco reduzindo a possibilidade de relacionar a consciência histórica no certame que orienta currículos e programas dessa natureza. Contudo,

as aproximações investigativas da pesquisadora são mais próximas das concepções críticas de educação e de currículo.

É importante compreendermos a relação existente entre o currículo e a construção social do indivíduo e entendermos de que forma os professores, a escola e o trabalho pedagógico irão contribuir para a percepção que o aluno tem de seu contexto histórico relacionados aos fatos históricos no decorrer do tempo e a influência destes sobre suas decisões no presente.

## 5.2 Currículo e prática pedagógica

Na análise da prática pedagógica nos deparamos com o papel do professor, que é o principal protagonista na modelagem do *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000), adaptando-o à realidade cultural dos alunos. O papel desenvolvido pelo professor neste caso é o de mediador.

[...] o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em ‘conhecimento pedagogicamente elaborado’ de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Significa dizer que os conhecimentos e concepções do professor se traduzem no currículo de forma modelada para atender os diferentes momentos de aprendizagens dos alunos.

Sacristán (2000) analisa a construção do currículo a partir de seis níveis ou fases na objetivação do significado do currículo como forma explicativa de sua manifestação. São eles, nas palavras do autor:

O “*currículo prescrito*”. Em todo sistema educativo há a prescrição ou orientações do que deve ser estudado que será a referência na ordenação do sistema curricular, servindo de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

O “*currículo apresentado aos professores*” é a tradução para os professores do significado e dos conteúdos do currículo prescrito, já que estes se apresentam de forma genérica (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

“*O currículo moldado pelos professores*” o professor, de forma ativa, age como “um ‘tradutor’, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, um momento de especial significado nessa tradução”. É nesse momento que o professor irá definir as abordagens dadas aos conhecimentos. Sua prática será definida nesse nível em que planeja sua aula (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

O “*currículo em ação*”, é o momento da aula em que “a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

No “*currículo realizado*”, os efeitos práticos que são visíveis como o cognitivo, o afetivo, o moral, são consequências da prática realizada. Há, ainda, efeitos ocultos que se manifestarão à médio ou longo prazo. “As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

E, por fim, o “*currículo avaliado*”. Trata-se da avaliação. Pressões exteriores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerente, talvez incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou ou, com os objetivos do próprio professor. Através dele se reforça um significado definido na prática do que é realmente (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Tendo conhecimento de todas as dimensões do currículo, nesta pesquisa, dar-se-á ênfase ao “*currículo modelado pelos professores*” por estar diretamente relacionado à problemática proposta que investiga a modelagem dos currículos no ensino de História e analisa, a partir desta, a consciência histórica.

O *currículo modelado*, apresentado por Sacristán (2000), como um dos níveis de construção dos programas curriculares, está diretamente ligada à prática pedagógica. Se o currículo é uma prática, o professor é o principal ator na concretização desta prática. É o professor o mediador entre o conhecimento e a aprendizagem.

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber O professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 166).



Diante do exposto, observa-se o valor atribuído à modelagem que o professor faz do currículo que, segundo Sacristán (2000), pode se situar em três níveis: o nível de imitação (em que os professores seguem os livros /textos); o nível de mediador (quando o professor adapta o currículo ao contexto em que atua); o nível criativo-gerador (que na relação com outros professores, reavalia, interpreta, cria, busca novos caminhos). O posicionamento tomado pelo professor vai depender de suas opções políticas dentro do processo educativo.

Se entendemos que a modelagem de currículo pelo professor dará a ele autonomia na construção do planejamento, isso implica observar a epistemologia implícita em suas escolhas de conteúdo. “O ensino começa necessariamente [...] por uma certa compressão por parte dos professores do que vai ser aprendido pelos alunos e de como ensiná-lo” (SACRISTÁN, 2000, p. 184).

Outro ponto importante é que o conhecimento docente também é moldado pela cultura em que se está inserido, o que interfere nas decisões sobre outras hipóteses. Suas decisões, no campo curricular, serão influenciadas por suas perspectivas pessoais. Sobre isso Sacristán (2000, p. 190) diz que:

As perspectivas pessoais dos professores relacionadas com o conhecimento são uma dimensão essencial de suas crenças e conhecimentos profissionais e são as que contribuem para resolver, numa direção ou noutra, os dilemas que o professor percebe quando decide metodologias, programa unidades, seleciona conteúdos etc. Decisões que são automáticas ou implícitas, pois, em geral, o trabalho normal do professor não se resolve por decisões após reflexões prolongadas. As perspectivas epistemológicas e a opção que o professor toma frente a dilemas chaves reflete-as em sua prática, o que não quer dizer que sejam sempre posições explícitas que dirigem a reflexão prévia à tomada de decisões.

Sobre o trabalho individual e do coletivo dos docentes, existem muitas divergências em torno dessa relação. Se, por um lado, o trabalho individual mostra-se mais técnico, os coletivos são mais sócio-políticos, o que possibilita melhores discussões, maior conhecimento dos alunos e dos seus problemas. Contudo, nem sempre o trabalho em grupo favorece o conhecimento, às vezes, o trabalho coletivo acaba subtraindo a autonomia dos professores fazendo com que se adaptem às decisões do grupo e desconsiderem sua atuação.

Por fim, corroborando com ao texto de Sacristán (2000), Guimarães (2012, p. 69) reforça que “[...] o professor de História não opera no vazio. Os saberes históricos escolares, os valores culturais e políticos são ensinados na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros

espaços educativos”. A partir disso, o professor trará, também, sua bagagem historiográfica adquirida no decorrer de sua atuação docente e, ao currículo que lhe foi apresentado, fará transpor aos alunos de forma modelada, promovendo o ensino capaz de transformar suas práticas.

Após realizado o estudo teórico das teorias de currículo e a explanação de Sacristán (2000) sobre o *currículo modelado*, seguimos às análises dos documentos gestados na escola pesquisada, a partir das prescrições instituídas para a educação básica e o ensino de História.

### **5.3 Dados da pesquisa: a modelagem de currículo na escola**

Os documentos utilizados nesta pesquisa que configuram como *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) são o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2000), o plano anual [PLANEJAMENTO, 2020] e o plano de aula. Estes são elaborados, no ambiente escolar, pelos professores e equipe pedagógica a partir das diretrizes legais constituídas. Planejar a aula é parte das atribuições do professor, que elabora sua proposta de ensino com foco na aprendizagem.

Considerando as diversas manifestações do currículo, discutidas nesta pesquisa a partir de Sacristán (2000), podemos afirmar que o plano anual, ou de curso, é o primeiro documento curricular elaborado pela unidade a partir do *currículo prescrito* e, portanto, a primeira modelagem de currículo.

O plano anual da unidade em que realizamos este estudo, é inserido no SIAP pela equipe pedagógica. É organizado a partir das unidades temáticas e cada uma delas se redistribui em habilidades, objetos de conhecimentos/conteúdos, metodologias e avaliação. Em cada um destes itens estão inseridas a proposta de estudo para o ano letivo.

As unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento/conteúdos, consistem em uma transcrição do Documento Curricular de Goiás (GOIÁS, 2018). Os campos da metodologia e avaliação são incluídos no momento de sua elaboração e inserção no ambiente virtual. Para estes campos, foram registrados um único item que é alterando de acordo com a troca de bimestres. Esta última contatação entra em conflito com as informações encontrada no PPP que incentiva o uso de metodologias diversas. O PPP orienta quando às metodologias a serem utilizadas para que a oferta de aulas diversificadas sejam efetivas:

[...] são definidas pelos professores, a luz das discussões atuais sobre educação, observando o coletivo dentro das áreas do conhecimento, definidas no PPP. Os professores são incentivados a utilizarem as mais diversas formas de comunicação e equipamentos tecnológicos, como jornais, revistas, livros, televisão, data show, entre outros equipamentos que possam produzir uma aprendizagem mais significativa ao estudante, diversificando a rotina escolar (Projeto Político Pedagógico, 2020).

Para o 9º ano, as quatro unidades temáticas, organizam cada um dos bimestres: 1º bimestre – O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; 2º bimestre – Totalitarismos e conflitos mundiais; 3º bimestre – Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; 4º bimestre – A história recente.

Na figura a seguir (Figura 14) é possível observar o planejamento anual da forma que se apresenta no ambiente virtual.

**Figura 2 – Planejamento anual**

**Planejamento Anual - Edição**

Dados \* Informação de preenchimento obrigatório

Ano Letivo  
2020

Composição de Ensino: Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano  
Série: 9º Ano  
Componente Curricular: HISTÓRIA

Unidade Temática/Linguagem/Práticas de Linguagens

- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.
  - Habilidades
  - Objetivos de Conhecimentos/ Conteúdos
  - Metodologia
  - Avaliação
- Totalitarismos e conflitos mundiais.
  - Habilidades
  - Objetivos de Conhecimentos/ Conteúdos
  - Metodologia
  - Avaliação
- Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.
  - Habilidades
  - Objetivos de Conhecimentos/ Conteúdos
  - Metodologia
  - Avaliação
- A história recente
  - Habilidades
  - Objetivos de Conhecimentos/ Conteúdos
  - Metodologia
  - Avaliação

Fonte: <https://siap.educacao.go.gov.br/login.aspx?ReturnUrl=%2f>

A forma de elaboração e apresentação do plano anual nos leva a questionar se, nesta situação, ele é um exemplo de modelagem de currículo, pois em sua centralização (em quem o elabora), e transposição do *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000) (DC-GO) nos leva ao entendimento de que não houve modelagem neste documento, com exceção do apontamento das metodologias e avaliação (uma para cada bimestre).

A ausência do professor no momento da elaboração do plano anual, a partir do qual se dará a elaboração dos planos de aula, interfere, de forma profunda, a prática docente, pois compromete a autonomia da elaboração de práticas adequadas ao contexto e especificidades da escola. Ainda que as questões metodológicas possam ser alteradas no momento da aula, é importante que o professor tenha um roteiro de suas ações e intenções ao elaborá-la.

Se o plano anual analisado (PLANEJAMENTO, 2020), em nosso entendimento, não configura uma modelagem de currículo, buscaremos no Projeto Político Pedagógico (Projeto Político Pedagógico, 2020) a ação do trabalho pedagógico materializado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um importante direcionador das atividades escolares. Ele identifica, caracteriza e define as ações que serão realizadas para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Neste documento estão inseridos a identificação da unidade escolar, seus objetivos educacionais, a organização administrativa e pedagógica, a descrição das ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano letivo, a matriz curricular, a proposta curricular a ser implementada e os projetos e ações complementares que a escola desenvolve.

O PPP da escola em que se realizou esta pesquisa, “surgiu da necessidade de planejar, replanejar, estabelecer metas e ações na prática pedagógica” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 07). Sua elaboração envolve toda a comunidade escolar em “processo de discussão coletiva em que a comunidade escolar (estudantes, professores, coordenadores, diretora e outros) tem a possibilidade de diagnosticar e avaliar seus problemas buscando soluções” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 7). A participação de todos os atores educacionais em seu processo de elaboração nos dá indícios de uma elaboração documental modelada pela própria escola.

O documento é organizado a partir da apresentação das características físicas e pedagógicas da unidade escolar. Informações sobre a equipe escolar, os objetivos educacionais, as ações a serem realizadas durante o ano, estão descritas de forma detalhada. É possível compreender a organização do trabalho pedagógico da escola a partir deste documento que é utilizado como norteador da prática.

Tomando este documento com exemplo da modelagem de currículo realizada pela escola e na qual está inserida os professores, que inclui o de História, buscaremos nele a abordagem da consciência histórica.

Considerando a apresentação do público atendido pela unidade, observa-se a partir da análise do Projeto Político Pedagógico escolar que a unidade atende alunos de diferentes núcleos sociais.

[...] atende uma clientela oriunda, basicamente de uma classe social em que parte das famílias enfrentam dificuldades. Alguns apresentam carência afetiva e nutricional o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico e, [...] educandos com deficiência e mobilidade reduzida (Projeto Político Pedagógico, 2020, p, 17).

Compreender o contexto dos estudantes é fator determinante na elaboração do planejamento de aula, que precisa adequar os conhecimentos a serem aprendidos às experiências da vida prática destes estudantes.

No que se refere à organização curricular, a unidade escolar:

[...] se propõe a trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada, os temas transversais e locais, visando desenvolver no estudante a criatividade, o dinamismo, a participação num contexto social, introduzindo valores éticos, morais e de respeito aos direitos humanos, o verdadeiro espírito de cidadania (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 38).

Nesse sentido as aulas não se fecham no estudo das disciplinas em sala de aula, mas se estendem a uma parte diversificada, e a ações trabalhadas como temas transversais. A parte diversificada, oferecida pela escola, é organizada a partir de cinco programas: Protagonismo Juvenil; Eletivas; Estudo Orientado I; Estudo Orientado II; e Iniciação Científica. Na Figura 15, a seguir, temos o quadro da matriz curricular que apresenta as componentes e carga horária atribuída a cada disciplina.

**Figura 3 – Matriz curricular da unidade escolar**

EIXOS ARTICULADOS: Científico, Ético político, Socioambiental, Estético-	NÚCLEO	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS ESCOLARES							
				6º	CH/A	7º	CH/A	8º	CH/A	9º	CH/A
NÚCLEO COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240	
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	
		Língua Estrangeira Moderna	3	120	3	120	3	120	3	120	
	MATEMÁTICA	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	120	3	120	3	120	3	120	

			Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	
		<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	
	<b>NÚCLEO DIVERSIFICADO</b>	<b>TRANSDICIPLINAR</b>		Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares	10	400	10	400	10	400	10	400
				Avaliação Semanal	2	80	2	80	2	80	2	80
				Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	2	80
				Estudo Orientado	2	80	2	80	2	80	2	80
				Protagonismo Juvenil	2	80	2	80	2	80	2	80
				Eletivas	8	320	8	320	8	320	8	320
	<b>SUBTORAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM</b>				29	1160	29	1160	29	1160	29	1160
	<b>SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO DIVERSIFICADO</b>				26	1040	26	1040	26	1040	26	1040
	<b>TOTAL GERAL</b>				55	2200	55	2200	55	2200	55	2200
	<b>METODOLOGIA</b>			Atendimento Individualizado	2		2		2		2	

O Ensino Religioso nos Anos Finais será ministrado conforme Resolução do CEE/GO nº 2/2017 e Resolução do CNE/CEB nº 07/2010, Art. 15, §6º e será trabalhado como tema transversal de acordo com os da legislação vigente.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020.

A organização curricular observada nesta matriz curricular mostra um ensino composto de um núcleo comum, no qual se inserem os componentes curriculares, e um núcleo diversificado, realizado a partir de uma proposta transdisciplinar, ao menos no nível da prescrição. Nesta proposta de ensino, nos escreve Santomé (1998, p. 74), “desaparecem os limites entre as diferentes disciplinas”, construindo um diálogo entre as diferentes ciências, sem que um conhecimento se sobreponha ao outro. Dessa forma, assim como preconiza a BNCC, os componentes curriculares se articulam em quatro áreas do conhecimento:

**I- Linguagens e suas Tecnologias:** Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física;

**II - Matemática e suas Tecnologias:** Matemática;

**III- Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** Química, Física e Biologia;

**IV- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** História, Geografia.

A componente de História, integrada à área de ciências Humanas, está organizada em três aulas semanais nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 120 horas/aulas ao final do ano letivo. A esta disciplina, cabe ainda, conforme registra o documento, ministrar “os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” conforme preconiza a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Estão contidas no PPP, além dos critérios para o processo de avaliação de aprendizagem, a inserção de ferramenta, com fins à constante verificação da efetividade do trabalho realizado. A equipe escolar realiza avaliações constantes pela utilização do Ciclo PDCA, método de gerenciamento de processos ou de sistemas para tomada de decisões, que visa assegurar o atingimento das metas fundamentais estabelecidas no Plano de Ação. O ciclo

PDCA é uma ferramenta de gerenciamento para um processo de avaliação contínua pautado em quatro etapas: planejar, executar, avaliar e agir.

Anexo ao PPP, a escola criou um plano de ação que considera como proposta pedagógica. A proposta pedagógica, “é um instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do gestor” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 20). O plano de ação é constituído a partir de cinco premissas principais: protagonismo dos estudantes; formação continuada dos professores; excelência em gestão; corresponsabilidade; replicabilidade. Para cada uma das premissas são definidas as prioridades, as metas, os indicadores e as estratégias para o alcance das metas. Estas são desenvolvidas e acompanhadas durante todo o ano letivo.

A partir destes documentos, elaborados no início do ano e revisitados periodicamente, como sugere o PPP, é que o professor de História vai construir seu plano de aula.

O planejamento é o momento em que o professor faz a mediação entre o conhecimento e os alunos. Sacristán (2000, p. 166) considerando o currículo como prática, discute a atuação do professor na modelagem deste, concebendo-o como “[...] um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular [...]”.

A docente entrevistada diz saber a importância do planejamento para a realização da aula e afirma que quando vai construir o planejamento considera “*as atividades propostas, objetivos de aprendizagem, estratégias didáticas etc.*”. Ela entende que uma boa aula depende da escolha de estratégias certas nestes itens.

No momento de construção do planejamento de ensino, o professor seleciona conhecimentos e estratégias a fim de que sua prática promova a construção do conhecimento pelos estudantes. Para que durante o planejamento o professor projete o desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen orienta que “*o professor deveria reunir articulações da consciência histórica na comunicação com os estudantes, refletir e sistematizá-las*”. Nesta afirmação, o autor sintetiza seu debate sobre o papel das narrativas como expressão da consciência histórica.

Neste sentido, questionamos a professora sobre a escolha dos conteúdos e metodologias e como é estabelecida a relação passado-presente em suas aulas. Nesta questão ela nos esclarece que:

*As aulas são elaboradas seguindo a grade curricular da escola. Os conteúdos e metodologias escolhidos levam em conta os acontecimentos do presente. São apresentados aos alunos os acontecimentos do passado de*

*forma detalhada. Utilizamos o livro para que o aluno leia e possa acompanhar o que está sendo explicado (professora).*

Este relato nos traz indicativos importantes de como o planejamento é posto em prática. Alguns pontos precisam ser observados: 1. O uso da “grade curricular” como forma de seleção dos conteúdos e metodologias. Como vimos, estes itens ficam disponíveis durante o planejamento para que o professor os selecione sem maiores alterações. No relato, a informação de que são levados em conta os acontecimentos do presente não foi observado nos planejamentos; 2. Sobre o uso do livro didático (currículo apresentado, segundo Sacristán), aqui ele é considerado uma ferramenta de ensino em que estão registrados os conteúdos que são expostos pela docente, reforçando a ideia de resgate do passado (tipologia tradicional) e não seu reflexo sobre o presente.

Na busca pelas articulações do conhecimento com sua apresentação aos estudantes, utilizaremos os elementos elencados por Rüsen que auxiliam na categorização de acordo com as tipologias da consciência histórica apresentadas no quadro 4. Para isso, os planejamentos foram classificados de acordo com a categoria em que se inserem e seus itens foram analisados de acordo com as tipologias: tradicional, exemplar, crítica e genética, para observação das articulações da consciência histórica, e os resultados seguem dissertados a seguir. Consideraremos o plano como um todo, mas tomaremos as habilidades propostas para cada aula como ponto central da análise. Os 12 planos selecionados serão apresentados de acordo com a numeração da aula, de 59 a 70.

A consciência histórica tradicional é orientada pela tradição e apresenta uma totalidade temporal em que primam pela manutenção dos valores morais e culturais. Tais características podem ser observadas na aula 59. Propõe-se o estudo do “Brasil de 1946 a 1964: disputas entre diferentes projetos de nação” como parte dos conteúdos para desenvolvimento da habilidade “conhecer e compreender os projetos político-econômicos ligados às propostas nacionalistas e internacionalistas, sua relação com governos populistas, modernistas e desenvolvimentistas brasileiro, entre os anos de 1946 a 1964, e seus desdobramentos em Goiás.

Até aqui temos uma transcrição do que está proposto no DC-GO (GOIÁS; SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO, 2019). Embora fosse possível inserir que governos estão sendo estudados e que elementos serão discutidos, permanecem os tópicos da prescrição.



A metodologia prevê uma “aula exposta por vídeo”. Neste período de aulas remotas, diante da impossibilidade de aulas presenciais por razões já anunciadas, um dos recursos encontrados como ferramenta de ensino é o de aulas gravadas e disponibilizadas em ambiente virtual. No planejamento só há referência quanto à forma, mas não oferece detalhes sobre os elementos utilizados para iniciar a abordagem com os alunos do conteúdo. Isto também acontece no item avaliação, em que se propõe uma avaliação da “participação na execução das atividades”.

O que se observa neste plano de aula são apontamentos do que será realizado na aula sem maiores detalhamentos. Para o estudo do tema desta aula, os alunos precisarão conhecer alguns conceitos chaves para sua compreensão como nacionalismo, populismo, modernismo e desenvolvimentismo. Contudo, o plano não dá indicações de como estes conceitos serão abordados. Neste caso, a apresentação e conhecimento destes conceitos é a proposta da aula, ou seja, o resgate do passado para ser utilizado no presente. De toda forma, o plano apresenta coerência, já que para desenvolver a habilidade de “conhecer e compreender”, a aula expositiva mostra-se suficiente.

Também se insere nesta classificação a aula 64, cuja habilidade prevê “Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar”. A totalidade temporal pode ser observada nesta aula. Não se articula o tempo, o período estudado fala por si. Na relação passado, presente e futuro, o passado nesta aula tem maior força e é ele quem dirige o presente.

O conteúdo “O golpe civil-militar” estabelece o período e conhecimentos que serão levantados. Este fato será trazido para o presente através da narrativa discente na “aula expositiva por vídeo” adotada como metodologia, reforçando uma narrativa pautada na permanência. Não há registrado no planejamento um momento de interação com os alunos ou sua participação nas discussões.

A consciência histórica exemplar busca no exemplo a construção de regras que serão generalizadas e atemporais. Neste modelo “[...] a História é vista como como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático [...]” (RÜSEN, 2011, p. 65). Segundo Rüsen, no momento do planejamento o docente deve possuir “*conhecimento claro das articulações da consciência histórica e seu desenvolvimento*” para que sua prática esteja pautada no desenvolvimento da consciência histórica.

Na busca por estas articulações, passamos à análise do planejamento da aula 62, em que a metodologia é alterada. As aulas expositivas dão lugar a realização de “seminários”. Sem maiores detalhes quanto à organização desses seminários, deduzimos que seriam

apresentações realizadas pelos alunos organizados em grupos sobre o conteúdo selecionado: “O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação”.

Observe que na habilidade desta aula “Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (PLANEJAMENTO, 2020, aula 62) há uma proposta de três ações que se seguem: identificar, compreender para então discutir. Não é possível identificar, no plano, de que forma será essa discussão, se houver. Contudo é possível identificar a tomada do período militar como argumento exemplar para o debate sobre a violação dos direitos humanos. A apresentação da aula, realizada pelos alunos, inverte os sujeitos, mas mantém a metodologia de exposição.

A aula 65 se insere na classificação como um modelo de consciência histórica exemplar. Observando a habilidade proposta para a aula temos:

Analisar a questão indígena durante a ditadura militar, relacionando a questão da terra, das “grandes obras”, como abertura de rodovias, hidrelétricas, e da FUNAI aos movimentos de luta e contestação dos indígenas nesse período, bem como aos movimentos reivindicatórios da atualidade. (PLANEJAMENTO, 2020, aula 65)

Esta aula é um modelo da tomada do exemplo, como forma de articulação no tempo. Trata do estudo da questão indígena durante a ditadura militar e toma os movimentos deste período como modelo para discutir os movimentos da atualidade.

Nesta aula os conteúdos estudados são “Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência, as questões indígena e negra e a ditadura”. O assunto é passível de debate a partir das alterações atuais, contudo o passado é tomado como exemplo para explicar o presente. Como a metodologia se trata de “seminário”, não há indícios de que haverá maior ou menor abordagem da questão indígena nos dias de hoje.

Outro plano se enquadra nesta tipologia é o plano da aula 60, em que a habilidade a ser desenvolvida é “Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964, e na produção das desigualdades regionais e sociais” (PLANEJAMENTO, 2020, aula 60). Para o alcance desta habilidade o conteúdo a ser estudado serão as “transformações e desigualdades regionais”. Aqui se observa um processo exemplar em que os elementos que caracterizam as transformações urbanas são tomados como referência. Não mantém o passado, mas se vale dele para explicar as transformações decorrentes do período.

Quanto à consciência histórica crítica, pauta-se na negação, isto é, na construção de uma contra narrativa que questionará a tradição dos valores morais estabelecidos, através de elementos que negam ou invalidam a totalidade temporal, promovendo a ruptura na continuidade.

Podemos identificar, em dois dos planos levantados, que os mesmos são guiados a partir da consciência do tipo crítico. A aula 61 tem como habilidade

Compreender o contexto sócio, político e econômico na década de 1960 e o processo de ruptura democrática, percebendo semelhanças, diferenças, permanências e rupturas em relação a acontecimentos da história brasileira e à atualidade”. (PLANEJAMENTO, 2020, aula 61).

Nesta indicação observamos que a intencionalidade da narrativa está voltada para o processo de descontinuidade através do estudo das transformações analisadas a partir das rupturas da atualidade. Ao observar permanências e rupturas, nega-se a História estática e questiona-se a História como regra geral. A proposta não é identificar, como se fazia, mas discutir as transformações a partir de um período específico como parte da construção do presente. O conteúdo estudado “Movimentos sociais e contraculturais na década de 1960” possibilita a construção de um estudo histórico pautado na orientação do tipo crítica.

A aula 63 dá continuidade nessa discussão alterando a “aula expositiva”, como metodologia adotada na aula 61 para realização de “seminários”, o que não interfere na proposta de discutir o conteúdo proposto a partir da ideia de descontinuidade. Mantendo, no entanto a classificação.

Entre os planos de aula analisados neste estudo, não foram encontrados nenhum plano orientado pela consciência histórica do tipo genética em que a mudança dá sentido à História e a memória histórica representa as experiências da realidade do passado como acontecimentos mutáveis, numa construção de sentido positiva num processo dialético de constante reelaboração do conhecimento de forma que responda as carências de orientação do presente.

A partir das tipologias de Rüsen, os doze planos levantados foram analisados e classificados conforme o Quadro a seguir (Figura 16):

**Figura 16 – Análise dos doze planos levantados**

Tipologias enumeradas por Rüsen	Aulas relacionadas	Quantidade
Tradicional	59, 64, 67, 68, 69, 70	6

Tipologias enumeradas por Rüsen	Aulas relacionadas	Quantidade
Exemplar	60, 62, 65, 66	4
Crítica	61 e 63	2
Genética	-	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados encontrados corroboram com o pensamento de Rüsen, que afirma que:

[...] as observações diárias demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência: os modos críticos e genéticos, pelo contrário, são mais raros. [...] A experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno (RÜSEN, 2011, p. 74).

Diante destes resultados, observamos que a maioria dos planejamentos formulam sua proposta de ensino na consciência histórica do tipo tradicional, isto é, trazem o passado ao presente para que seja estudado. Trata-se do estudo do fato pelo fato. A ausência de flexões no tempo resultará na apresentação aos alunos de uma História estática. Isso poderá levar a um entendimento errôneo de que o estudo da História é a repetição e conhecimento do passado. Contudo, o aprendizado histórico somente poderá influir sobre a vida prática quando deixar de ser uma mera absorção de blocos de conhecimentos e surgir das respostas dadas aos questionamentos feitos ao passado (RÜSEN in SCHIMIDT et. al. 2011, p. 44).

Um número também expressivo de planejamentos se constitui a partir da consciência histórica do tipo exemplar. Nesta concepção, se busca no passado modelos que regulem o presente de forma que ele seja compreendido como uma continuidade regular do passado. A elaboração de planejamentos a partir de uma concepção exemplar de sentido problematiza os conteúdos a serem estudados. Requer conceituações, periodizações e estabelecimento de referências históricas, como o estudo dos grandes feitos e heróis característico do ensino de História no Brasil em anos anteriores conforme já apontado nesta pesquisa.

Quando nos referimos à concepção crítica de sentido dentro das tipologias apontadas, o número de planejamentos é reduzido, pois, esta concepção maior elaboração para a construção do conhecimento. Sua diretriz se fundamenta na negação das permanências e modelos instituídos. No planejamento das aulas, isto implica a mobilização de diferentes

versões sobre um conteúdo e a articulação das concepções do presente com essas versões constituídas ao longo dos anos rompendo com os tipos tradicionais e exemplares.

Não foram encontrados em nenhum dos planejamentos analisados a manifestação da concepção genética de sentidos. Esta, ainda que exclua nenhum dos tipos de consciência anteriores, representa a síntese da reelaboração da compreensão histórica.

Por fim, considerando os apontamentos teóricos e as análises dos planejamentos, observamos que o estudo da História e dos acontecimentos do passado precisam partir de uma carência de orientação do presente para que os estudantes busquem na relação temporal (acontecimentos no decorrer do tempo) informações capazes de gerar transformação em seus esquemas cognitivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se compreender de que maneira a consciência histórica é abordada na modelagem de currículo realizada pelos professores de História no 9º ano, série final do Ensino Fundamental, em uma escola da cidade de Niquelândia, Estado de Goiás. Para responder as proposições postuladas, constituímos esta pesquisa a partir de cinco capítulos, os quais resgatamos aqui relacionando os resultados encontrados e suas contribuições para o ensino de História e para os estudos do campo do currículo.

O capítulo inicial levantou as principais publicações a partir do entrecruzamento dos termos indutores ensino de História e consciência histórica. Trata-se da construção do estado do conhecimento através do qual foi feito o levantamento das principais pesquisas realizadas e publicações no âmbito do estudo da consciência histórica no ensino de História. Os resultados obtidos registram que, inicialmente as discussões sobre a consciência histórica estavam concentradas nas universidades na região sul do país e as discussões centradas, principalmente, na educação histórica. Contudo, no decorrer do tempo, observa-se uma expansão nos estudos referentes à consciência histórica, e as diferentes abordagens da didática da História ganham o território brasileiro de forma que já é possível encontrar grupos de estudos da teoria, didática da História e consciência histórica em diversas regiões do país.

A expansão também se verifica no campo teórico de investigação, onde diferentes análises e abordagens convergem para um objetivo comum: a expressão da consciência histórica. Observou-se, ainda, que a maior parte das pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação em educação e não em História, como se esperava, tendo em vista que a consciência histórica se insere no campo da Didática da História. Isto nos faz compreender a preocupação dos estudos na educação referentes à melhoria da qualidade do ensino.

O segundo capítulo apresentou como a pesquisa foi delineada, expondo as metodologias adotadas e os procedimentos de análise, bem como os instrumentos utilizados no levantamento dos dados. Cada uma das técnicas ou instrumento buscou responder a um dos objetivos da pesquisa. Através da pesquisa bibliográfica, buscou-se apresentar o processo constitutivo dos conceitos e teorias utilizados na pesquisa, seja na exposição das manifestações da consciência histórica, seja na retomada histórica do ensino de História no país ou nas caracterizações das diferentes concepções de currículo apresentadas. A análise documental, indica as diretrizes sob as quais a educação como um todo e, mais especificamente, o ensino de História, tomado neste estudo como objeto de estudo, estão fundamentados e são organizados. Estes documentos, influem diretamente na prática docente. A entrevista realizada com o autor, fomenta a teoria estudada e estabelece um diálogo mais

pessoal com a especificidade desta pesquisa. Este diálogo com Jörn Rüsen na entrevista trouxe grandes contribuições que articulam sua teoria à prática docente no ensino de História pois elabora uma modelagem curricular cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência histórica de forma direcionada.

A entrevista com a docente, dá voz ao principal sujeito na modelagem do currículo. Além disso, o conhecimento do contexto em que a pesquisa se insere, bem como o local e o sujeito da pesquisa, também foram apresentados neste capítulo.

No capítulo terceiro, em que se busca compreender a consciência histórica, foi possível perceber a partir da busca por sua definição, a existência de diferentes conceituações e abordagens do termo consciência histórica. Daí a compreensão nos diversos caminhos para a pesquisa no campo da educação histórica. Ao relacionar as abordagens teóricas, centradas em Rüsen, à prática da modelagem de currículo, observamos que o planejamento do professor está parcialmente instituído e, portanto, há uma dificuldade em realizar alterações para registros de propostas do desenvolvimento da consciência histórica nos planos de aula da professora que apresenta conhecimentos socialmente institucionalizados sem o tratamento das experiências do tempo, embora em sua entrevista, ela aponte o conhecimento das aplicações da consciência histórica. Contudo, entendemos no estudo teórico que a consciência histórica é inerente ao ser humano e, portanto, cabe-nos identificá-la a partir das tipologias anunciadas.

Nesse sentido, os achados evidenciaram que a consciência histórica praticada na modelagem de currículo mantém a tipologia tradicional, entre as elencadas por Rüsen, anunciadas anteriormente nesta pesquisa. O que se pode observar a partir dos currículos é que a prática docente é norteada a partir de concepções tradicionais de ensino. A docente, ao que se pode analisar, a partir de seu discurso, aplica a tipologia tradicional da consciência histórica. Em resposta à pressuposição estabelecida compreendemos, a partir desta pesquisa, que a professora, embora conheça o conceito e as aplicações da consciência histórica, ao modelar o currículo, aparentemente, não o faz com vista ao desenvolvimento de manifestações mais complexas da consciência histórica. O que nega a tese de que a formação docente pautada no conhecimento das manifestações da consciência histórica seja suficiente para que o professor organize seu ensino com foco no seu desenvolvimento.

Os engessamentos observados na construção do planejamento nos fazem deduzir que, para que seja possível a construção de um planejamento em que pese a formação da consciência histórica, a docente precisará resistir às imposições burocráticas e limitadores externos e internos e realizar, junto aos alunos, práticas que, embora não esteja explícitos nos planos de aula, busquem desenvolver um ensino de História crítico, reflexivo, e sob a forma de metodologias, possibilite o desenvolvimento da consciência histórica.

Uma das formas possíveis para uma prática com foco no desenvolvimento da consciência histórica, elaborado na modelagem do currículo tem como ponto de partida o presente pois, é do presente que se levantará as questões das quais se tornam necessário a articulação do tempo. Tomemos como exemplo os debates atuais referentes ao desenvolvimento de vacinas e as formas de distribuição à população contra o Sars-CoV-2. A apresentação de notícias e políticas de saúde desenvolvidas nesse período de pandemia mundial e a análise do amplo debate que envolve a decisão de tomar ou não a vacina será tomada como o “despertar” dos estudantes.

Os estudantes são orientados a levantar questionamentos as razões possíveis para a rejeição ou aceitação à vacinação. A partir daí, retoma-se o período histórico em que houve um outro debate sobre o processo de vacinação – Revolta da Vacina (tipologia tradicional). São enumeradas as razões da revolta e analisado o contexto nacional em que ocorreu e então comparado ao nosso cenário atual e as razões para o debate existente (tipologia exemplar). Posteriormente, são indicadas as razões que, para os dias atuais, não são mais pertinentes ou não podem utilizadas para justificar quaisquer das posições (tipologia crítica) e por fim, os estudantes são convidados a elaborarem a síntese, no debate, sobre os elementos que direcionam a sociedade á descrever na ciência e as consequências decorrentes destas decisões além de apontar direções sobre como isso pode ser resolvido, indicando possíveis soluções para esse debate, ou seja reprojetoado o futuro.

A autonomia docente na modelagem do currículo é fator preponderante para que desenvolva as manifestações mais elaboradas de consciência. Uma formação pautada na consciência histórica contribuirá para que o docente tenha condições teóricas e metodológicas para esta ação. Mas será necessário ainda ter garantida sua autonomia como agente ativo na modelagem do currículo.

O quarto capítulo reconstituiu historicamente o ensino de História e suas transformações enquanto disciplina escolar. Resgatou, ainda, os documentos oficiais que norteiam o ensino no Estado de Goiás: A BNCC e o Documento curricular para Goiás, base principal para a construção do plano anual, que reverbera no planejamento de aula. Estes documentos anunciam um ensino de História emancipatório, mas orientam à materialização da teoria tradicional do currículo (SILVA,2010), promovendo uma educação geral pautada na transmissão de conhecimento.

Para além de conhecer como o ensino de História se constituiu enquanto disciplina e suas transformações ao longo do tempo, é importante compreender as orientações atuais propostas para disciplina. Neste ponto, a análise dos currículos prescritos nos apresenta um grande desafio. Em meio às discussões no que tange a implementação da BNCC ainda



recente, observamos que este documento em nada acrescentou ou promoveu mudanças no ensino de História, pelo contrário, indica a manutenção de um ensino tradicional, pautado na memorização de fatos. A Europa se mantém no centro dos estudos históricos e é a partir dela que as demais civilizações se constituem, segundo as prescrições da BNCC. A História do Brasil, apresentada como resultado de conquistas europeias, mantém pouca ou nenhuma relação com a História dos países da América latina.

O Documento Curricular de Goiás, por sua vez, tenta regionalizar o currículo inserindo o contexto da História goiana como parte da nacional. Observa-se nesse documento, uma ação de profissionais empenhados em inserir a História regional nos conhecimentos a serem estudados na educação básica. Não buscaram, contudo, a superação dos entraves ideológicos da BNCC que se transportam nos documentos curriculares até chegar na organização do trabalho pedagógico da unidade escola e conseqüentemente, na sala de aula.

Por fim, o quinto e último capítulo trouxe as concepções de currículo e suas manifestações e, a partir das abordagens teóricas, construiu-se as análises do PPP e da proposta pedagógica da escola em que se observou, em nível macro, as aplicações da consciência histórica e, em nível micro, a análise dos planejamentos docentes classificados conforme tipologias da consciência histórica. A partir dos dados levantados observamos que, em seus relatos, bem como nos documentos curriculares elaborados pela escola de forma macro, percebe-se no discurso, as perspectivas do desenvolvimento da consciência histórica em estágios mais complexos. Entretanto, nas habilidades, a serem desenvolvidas no processo educativo com os estudantes da educação básica predominam as tipologias tradicional e exemplar, de constituição de sentido.

Estas tipologias elaboradas por Rüsen referem-se à relação que se estabelece com o tempo na compreensão histórica. Esta compreensão parte de questões que surgem no presente. O conhecimento histórico será internalizado pelo estudante se partir daquilo que o intriga no presente. O tipo de consciência dependerá de como se é construída a relação com o passado na busca por respostas às necessidades de orientação do presente. Se, ao buscar orientação na relação temporal, se retoma o passado tal qual se tem registrado de forma estática, manifesta-se uma tipologia tradicional de sentido. Em outros casos, se estabelece esta relação a partir de modelos do passado que são tomados como regras gerais na constituição de sentido, caracterizando a tipologia exemplar. Na constituição crítica de sentido, caracterizada pela negação, busca-se a compreensão histórica através da não aceitação do conhecimento posto. Esta consciência, não se sustenta na linearidade, mas na ruptura. A tipologia genética entende a relação temporal de forma progressiva. A tradição, os modelos, a negação são parte de um

processo constitutivo do conhecimento que resultam na percepção do presente constituído de todas as etapas anteriores. Estas tipologias tratam-se de um processo de aprendizagem. As articulações mentais realizadas no desenvolvimento da consciência histórica servirão para experimentar o passado, interpretá-lo historicamente e utilizá-lo de forma prática na vida. (RÜSEN *apud* SCHIMIDT et. al. 2011, p. 75).

O que se depreende, a partir desta pesquisa e das análises realizadas, é que a modelagem do currículo realizada pela professora se orienta a partir de prescrições que tem no modelo tradicional a estrutura base para o desenvolvimento do ensino. Associada às articulações tradicionais da consciência histórica, este processo, mantém o ensino de História fundamentado na retomada do passado como forma de aprendizagem. Contudo, também foi observado a escassa autonomia docente no processo de modelagem do currículo. Assim, ainda que possua conhecimento teórico suficiente para o desenvolvimento da consciência histórica nas formas mais complexas, os entraves burocráticos que lhe são postos, impedirá uma prática transformadora por parte do docente.

Na intenção de que os professores tenham condições de empregar as articulações temporais necessárias ao desenvolvimento da consciência histórica na modelagem do currículo é que se elaborou o produto técnico desta pesquisa (ver Apêndice D), entendendo que o processo formativo docente é um contínuo reconstruir-se a si mesmo e as formas de construir o outro. O produto técnico trata-se de uma formação docente por meio de um curso de aperfeiçoamento em que se prioriza a prática da modelagem de currículo através da construção de planejamentos elaborados com foco no desenvolvimento da consciência histórica mais complexa. Para isto, propõe-se o conhecimento teórico sobre a didática da História e as concepções e manifestações da consciência histórica bem como o conhecimento do ensino de História no país e das teorias curriculares, principalmente na definição de *currículo modelado* proposto por Sacristán (2000).

A presença do estudo do desenvolvimento da consciência histórica nos cursos de formação docente é um indício das preocupações com a prática de uma educação transformadora. Diante do exposto e dos resultados encontrados, entendemos a necessidade de novos estudos. Qual a relação entre a escolha metodológica da aula e a formação da consciência histórica? Como modelar o currículo sob uma concepção genética de sentido? Como realizar uma *práxis* transformadora em meio aos engessamentos burocráticos da educação.

Este estudo representou uma pequena parte na busca destes entendimentos, mas não conclui as investigações no campo curricular e da didática da História. Longe disto, abre perspectivas de investigação no campo da elaboração e modelagem do currículo bem como,

sobre a compreensão histórica dos estudantes a partir da prática docente, como sugestão para investigações futuras.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História** (São Paulo), Franca, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742003000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 jun. 2019.
- AGUIAR, E. P. **O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica**. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14561>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-113817/pt-br.php>. Acesso em: 29 maio 2019.
- ALVES, R. C. Consciência histórica e cultura escolar: um estudo das especificidades que atuam na construção e aplicação do conhecimento histórico. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 24, 2007, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo, RS: ANPUH, 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Ronaldo%20Cardoso%20Alves.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.
- ALVES, R. C. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/publico/RONALDO\\_CARDOSO\\_ALVES.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/publico/RONALDO_CARDOSO_ALVES.pdf). Acesso em: 3 jun. 2019.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARON, R. **Dimensiones de la conciencia histórica**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BARBOSA, A. C. C. **Didática da história e EJA: investigação da consciência histórica de alunos jovens e adultos**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3285>. Acesso em: 28 maio 2019.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- BARCA, I. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para orientação temporal dos jovens. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 77-89, out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/130744/136486>. Acesso em: 11 out. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAROM, W. C. C. **Didática da História e consciência histórica**: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009). 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1342>. Acesso em: 29 maio 2020.

BAROM, W. C. C. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 5, p. 223-246, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200/147>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300015&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300015&script=sci_arttext). Acesso em: 9 jun. 2019.

BERGMAN, K. A História na reflexão didática. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990. Disponível em: [https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3877](https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877). Acesso em: 29 jun. 2019.

BERTRAN, P. **História de Niquelândia**: do Distrito de Tocantins ao Lago de Serra da Mesa. 2. ed. Brasília: Verano Editora, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONETE, W. J. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/15600/12813>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BORGES, L. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 6 jul. 2029.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a\\_34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ideb – apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e164920.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 178-191.

CAVALCANTE, M. P. **Ensinar e aprender História na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20136>. Acesso em: 28 maio 2020.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em: 30 maio 2019.

CERRI, L. F. Ensino de História e nação na propaganda do "Milagre Econômico". **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 195-224, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n43/10917.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

CERRI, L. F. A política, a propaganda e o ensino da história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a05v2567.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

CERRI, L. F. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma aplicação do campo de pesquisa. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005b. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369\\_dc274599ee54cf8b9aa59bae3a4ae68e.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_dc274599ee54cf8b9aa59bae3a4ae68e.pdf). Acesso em: 9 jun. 2019.

CONCEIÇÃO, J. P. **Ensino de História e consciência histórica no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94171>. Acesso em: 5 jun. 2019.

CONCEIÇÃO, J. P.; DIAS, M. F. S. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 173-191, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a10v31n62.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

COSTA, J. R. L. **Ensino de história na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido as dimensões da consciência histórica**. 2005. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14931/8431/>. Acesso em: 5 jun. 2019.

CRUZ, D. **A consciência histórica de estudantes na relação com os discursos de uso público da história afro-brasileira**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8141>. Acesso em: 29 maio 2019.

CUNHA, J. L. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00093.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. A. D. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

FONSECA, T. N. L. E. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GADAMER, H. G. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 31 ago. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. **Documento curricular para Goiás**. Goiás: Secretaria de Estado da Educação do Goiás, 2018.

GOIÁS; SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás**. Goiás: SEE; CONSED; UNDIMEGO, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/go\\_curriculo\\_goiias.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiias.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

GOODSON, I. E. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HASS, G. M. **Consciência Histórica e narrativa**: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1317>. Acesso em: 29 maio 2019.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo** (Parte I). Tradução de Márcia Sá C. Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HELLER, A. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Cidades**. Brasil: 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/niquelandia/panorama>. Acesso em: 12/08/2020.

KUSNICK, M. R. **A filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da História**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1245>. Acesso em: 1 jun. 2019.

LEAL, F. M. **Didática da história e imagens**: reflexões em torno da consciência histórica em visualidades formativas. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3535>. Acesso em: 28 maio 2020.



LOURENÇATO, L. C. **A consciência histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33820/pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L. V. **História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC).** 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128852>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MARTINS, E. C. R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a04n42.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

MARTINS, E. C. R. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/63035/38446>. Acessar em: 5 ago. 2019.

MATRIZ CURRICULAR. **[Escola da rede pública estadual do município de Niquelândia]**. Goiás, 2020.

MELLO, R. M. Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio. **História** (São Paulo), Assis/Franca, v. 38, e2019018, set. 2019.

MELO, T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nos debates sobre educação e ensino secundário. (1920-1930). *In: Encontro Regional de História*, 14., 2014, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão: UNESPAR, ANPUH-Paraná, 2014. p. 266-281. Tema: 50 anos do Golpe Militar no Brasil (1964-2014). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240030.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

NADAI, E. Estudos sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, p. 1-44, jan./mar. 1988. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2015/1754>. Acesso em: 12 nov. 2020.

NICOLINI, C. Ensino de História Regional na perspectiva da Teoria da História de Jörn Rüsen. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 14., 2018. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: ANPUH, 2018. Disponível em: <http://www.eeh2018.anpuh->

rs.org.br/resources/anais/8/1531245784\_ARQUIVO\_Cristiano\_Nicolini\_st06.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLIVEIRA, C. K. S. "**O livro didático ideal**" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008). 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5986?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5986?locale=pt_BR). Acesso em: 5 jun. 2019.

OLIVEIRA, S. D. C. **Entre a tradição e a inovação**: configurações curriculares do ensino de história em escolas públicas do ensino fundamental no município de Feira de Santa - BA (1994 - 1999). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11032>. Acesso em: 5 jun. 2019.

PACIEVITCH, C. **Nem sacerdotes nem guerrilheiros**: professores da História e os processos de consciência histórica na construção de identidades. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1364/1/Carolinepacie.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

PERLI, F. Quando a consciência histórica é a consciência organizativa: formação política e ensino de História no MST. **História** (São Paulo), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 567-581, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v33n2/0101-9074-his-33-02-00567.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

PESSONI, N. C. S. **Os currículos de história para o ensino fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004-2016)**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7914>. Acesso em: 5 jun. 2019.

PLANEJAMENTO. **[Planejamento docente da disciplina de História dos 9º anos de uma Escola da rede pública estadual do município de Niquelândia]**. Goiás, 2020.

POTIER, L. V. B. C.; POTIER, R. W. Consciência histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal, RN: ANPUH, 2013. Tema: Conhecimento histórico e diálogo social. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364773924\\_ARQUIVO\\_textoanpuhII.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364773924_ARQUIVO_textoanpuhII.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **[Escola da rede pública estadual do município de Niquelândia, estado de Goiás]**. Goiás, 2020

REIS, A. S. C. Formação da consciência histórica a partir das ideias de progressão do livro didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: ANPUH, 2015. Tema: Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030\\_2ca7baf9ffe4775f0f77d6fe864ae98f.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030_2ca7baf9ffe4775f0f77d6fe864ae98f.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

RODRIGUES, L. S. **Educação Histórica na perspectiva de Jörn Rüsen**: limites, possibilidades e desafios de uma experiência no Ensino Médio. 2016. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Ijuí, 2016. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5044>. Acesso em: 1 jun. 2019.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. D. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 41-49.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. v. 3.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da NeuGeschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OP SIS**, v. 14, n. 2, p. 133-147, 29 out. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30835/18301>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, F. B. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2014. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/384/362>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso em: 24 nov. 2019.

SCHMIDT, M. A. M. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v. 12, 1º semestre, p. 81-96, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1945>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SCHMIDT, M. A. M. S. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 31-48, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232/165>. Acesso em: 30 maio 2019.

SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. D. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

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

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 9 jun. 2019.

SILVA, F. T. **O ensino de História no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/25261>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SILVA, F. T.; VASCONCELOS, L.; CASAGRANDE, R. C. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/674>. Acesso em: 28 maio 2019.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676735.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. ; VILLAR, J. L. **História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 1. 187p.

SILVA, F. T. Currículo festivo e educação das relações étnico raciais na educação básica. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, DF. v. 12, p. 16-33, 2017. Disponível em: <https://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/download/375/310>. Acesso em: 30 maio 2019.

SILVA, F. T. O nacional e o comum no Ensino Médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em aberto**, Brasília, v. 33, p. 155-172, jan./abr. 2020.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

SILVA, M. C. Investigação em educação histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 259-272, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/17.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às teorias de Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, M. R. **Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e ensino de História**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1194>. Acesso em: 29 maio 2019.

TRINIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 78-90. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4642/4585>. Acesso em: 17 ago. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Para os professores de História de 8º e 9º anos do município de Niquelândia, Goiás.

Data e local: \_\_\_\_\_

- **Objetivo:** Identificar, entre os professores de História, o conhecimento e aplicação dos conceitos necessários à formação da consciência histórica.

**Informar brevemente o objetivo da pesquisa e de que forma a entrevista contribui para o alcance destes objetivos. (É possível que seja necessária uma breve conceituação de consciência histórica caso seja questionado)**

#### Questões:

1. Qual o seu conhecimento sobre a formação da consciência histórica?
2. Houve algum estudo sobre este assunto em sua formação universitária?
3. O que você leva em conta quando vai planejar suas aulas?
4. Você participa de todas as etapas de planejamento escola (Construção do PPP, Elaboração da Proposta pedagógica etc.)?
5. No momento do planejamento de suas aulas, que documentos você toma como referência para a escolha dos conteúdos e das metodologias?
6. Quando vai escolher os conteúdos e metodologias para aplicar em sala de aula, leva em conta acontecimentos presentes no contexto atual dos alunos?
7. Em algum momento do planejamento de aula ou em sua aplicação, você inseriu acontecimentos do presente como resultado de fatos históricos?

8. Em seu planejamento há uma divisão daquilo que é fato histórico e acontecimentos do presente?

9. Conte uma situação em que no seu planejamento você inseriu um acontecimento do presente e o relacionou a fatos históricos.

Gratidão pela valiosa colaboração.

**Dados de Identificação**

Nome:

Idade:

Cor:

Sexo:

Cargo/função:

Tempo de profissão:

Formação:

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

Prezado Sr. Jörn Rüsen,

Agradeço por ter concedido a referida entrevista. É uma honra contar com sua colaboração em meu intento de compreender o ensino de História no Brasil. Acredito que o conceito de consciência histórica se faz muito necessário em nosso contexto histórico atual.

Minha pesquisa está baseada, principalmente, no desenvolvimento da consciência histórica na educação básica, especificamente no último ano do Ensino Fundamental (9º ano), que atende alunos entre 13 e 14 anos. Nesta fase escolar, o aluno está concluindo uma etapa importante da educação básica e espera-se que ele tenha consciência de si, do seu tempo e da sua história.

A seguir, apresento as questões referentes à entrevista.

### **Entrevista – Questionário**

1. O que o professor de História deve levar em conta para promover a formação da consciência histórica em alunos da educação básica?
2. Como é possível identificar, a partir do currículo e planejamento elaborado pelo professor, a presença da consciência histórica na prática docente?
3. Como se poderia conceituar a consciência histórica para alunos da educação básica?
4. De que forma o desenvolvimento da consciência histórica pode contribuir para a melhoria da qualidade no ensino de História?
5. Como o docente pode pensar seu planejamento para a construção da consciência histórica?
6. Que mudanças o desenvolvimento da consciência histórica em alunos da educação básica pode promover em sua formação enquanto indivíduo?



7. Que prejuízos a ausência da consciência histórica poderá trazer aos alunos em sua aprendizagem de História?
8. O que deve estar presente no planejamento do professor para que sua prática esteja pautada no desenvolvimento da consciência histórica?
9. Que transformações no ensino de História o Brasil precisa promover para que seu ensino realmente promova mudanças de atitudes?
10. Quais abordagens no ensino de História no Brasil precisam ser revistas a fim de que os alunos da educação básica não o considerem um estudo cansativo e ultrapassado?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****Universidade de Brasília - UnB****Faculdade de Educação - FE****Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE****Grupo de Pesquisa: Currículo e processo formativo****Professor Dr. Francisco Thiago Silva**

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “O currículo modelado e o Ensino de História: o lugar da consciência histórica no Ensino Fundamental em Niquelândia-Goiás. A dissertação será defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB, na área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação; na linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades. A pesquisa tem por objetivo ‘Analisar de que maneira a consciência histórica é abordada no currículo modelado pelos professores de História no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola do núcleo urbano do município de Niquelândia no Estado de Goiás’. Conhecendo o objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto, desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado, sem minha autorização. A pesquisadora responsável estará à disposição para qualquer esclarecimento antes, durante e depois da entrevista.

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Pesquisadora responsável: Kellen Cristina França Morais

Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília.

Telefone: (62) 981351750

## APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

### PROPOSTA DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

**Título: A modelagem do currículo para o desenvolvimento da consciência histórica**

#### **Justificativa:**

A presente formação trata-se de uma proposta metodológica de modelagem de currículo que tem como principal objetivo o desenvolvimento de níveis mais complexos da consciência histórica pelos alunos da educação básica, para que seja possível o estabelecimento de uma relação entre sua vida prática, seus conhecimentos e suas experiências o que se aprende na escola.

Pautada na Teoria da História e na Didática da História, a partir de uma abordagem alemã do historiador e filósofo Jörn Rüsen, pretende-se resgatar no ensino de História a aprendizagem com significado para a vida prática dos alunos e a reelaboração de conhecimentos consolidados a partir de experiências históricas, possibilitando o rompimento com estereótipos e projetando uma realidade de transformação.

Mais do que relacionar presente, passado e futuro, a formação da consciência histórica possibilita o conhecimento através da mobilização do saber construído, das experiências e da vida prática.

Nesse sentido, além do conhecimento teórico sobre as diferentes abordagens da consciência histórica dentro da Didática da História, o curso propõe a prática da modelagem curricular e a aplicação das características constitutivas da consciência histórica.

#### **Objetivos**

**Objetivo Geral:** Compreender os processos teóricos e metodológicos que compõem a consciência histórica possibilitando sua aplicação nos planejamentos das aulas com vistas à sua formação e desenvolvimento entre alunos da educação básica na disciplina de História.

#### **Objetivos específicos:**

- Conhecer o contexto das transformações da Teoria da História e da Didática da História;
- Discutir as concepções sobre a formação histórica e os elementos que as caracterizam;

- Compreender o conceito de consciência histórica e suas manifestações teóricas e empíricas;
- Entender as características da educação histórica e seu desenvolvimento no Brasil a partir da teoria da consciência histórica;
- Conhecer a historicidade da disciplina de História e seu processo de transformação no país;
- Analisar os principais documentos que norteiam e regulamentam a educação e o ensino de História no Brasil;
- Analisar as perspectivas atuais adotadas para ensino de História e as principais referências teóricas na sua compreensão;
- Compreender e elaborar um *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) a partir das tipologias elencadas por Rüsen;
- Identificar nos currículos existentes, as tipologias da consciência histórica;
- Caracterizar as tipologias da consciência histórica;
- Produzir planos de aula projetado a partir das concepções da consciência histórica com foco no desenvolvimento dos tipos mais complexos;
- Compreender as principais teorias sobre a consciência histórica e suas tipologias;

**Público-alvo:** Professores e equipe pedagógica que atuam na educação básica nas unidades educacionais públicas e privadas.

**Carga Horária:** 40h.

**Metodologia:** O curso será ministrado em três módulos específicos. Todos de abordagem teórica e prática. Além disso, propõe-se o uso de metodologias ativas para que a formação se efetue através da prática. Ao fim do curso, cada participante apresentará sua proposta de aula construída ao longo do curso a partir dos critérios apreendidos.

### **Organização curricular**

1. Conceituando a Teoria e a Didática da História – 10h:

1.1 Formação Histórica;

1.2 Educação histórica;

1.3 Consciência Histórica.

2. O ensino de História – 10h:

2.1 Breve histórico do ensino de História;

2.2 A regulamentação do ensino de História;

2.3 As perspectivas atuais do ensino de História;

3. A modelagem do currículo de História e a consciência histórica – 20h:

3.1 A abordagem da consciência histórica nos planejamentos;

3.2 Um planejamento pensado a partir de formas mais complexas da consciência histórica;

3.3 Construção de planejamentos da disciplina de História pautados na consciência histórica.

### **Avaliação:**

A avaliação da aprendizagem será realizada no decorrer do curso, na modalidade “formativa” por meio da observação do desempenho nas atividades práticas e aplicação dos conceitos aprendidos. A avaliação final será a entrega e apresentação do planejamento construído a partir das tipologias da consciência histórica.

### **Referencias:**

BARCA, I. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para orientação temporal dos jovens. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 77-89, out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/130744/136486>. Acesso em: 11 out. 2019.

BORGES, L. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489>.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

FONSECA, T. N. D. L. E. **História e ensino de História**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. I, 2001.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história; formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Universidade de Brasília, v. III, 2007.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. II, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 31-48, 2016.

SCHMIDT, M. A. M. D. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, setembro/dezembro 2005.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. D. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

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

SILVA, F. T. O nacional e o comum no Ensino Médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em aberto**, Brasília, v. 33, p. 155-172, jan./abr. 2020.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. ; VILLAR, J. L. **História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 1. 187p.