

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

NATÁLIA CANDIDA DOS SANTOS PESSONI

**OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
EM GOIÁS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS (2004-
2016)**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Natália Candida dos Santos Personi

Título do trabalho: OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS (2004-2016)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Natália C. dos Santos Personi

Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Assinatura

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 06/10/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.
Versão atualizada em maio de 2017.

NATÁLIA CANDIDA DOS SANTOS PESSONI

**OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
EM GOIÁS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS (2004-
2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História

Orientadora: Prof. Dra. Maria Conceição Silva

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

PESSONI, NATALIA CANDIDA DOS SANTOS
OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL EM GOIÁS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS
ALUNOS (2004-2016) [manuscrito] / NATALIA CANDIDA DOS
SANTOS PESSONI. - 2017.
CX, 110 f.

Orientador: Profa. Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História,
Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Consciência Histórica. 2. Cognição histórica. 3. Currículo de História
. 4. História de Goiás. 5. Narrativas de alunos. I. SILVA, MARIA DA
CONCEIÇÃO, orient. II. Título.

CDU 94



Ata da Sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Natália Cândida dos Santos Personi**. Aos 06 (seis) dias do mês de outubro de dois mil e dezessete (2017), com início às 14h, nas dependências da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Natália Cândida dos Santos Personi**, cujo título foi **“OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS (2004-2016)”**. A Banca Examinadora foi composta, conforme portaria nº052/17-PPGH, de 04 de outubro de 2017, pelos seguintes Professores Doutores: **Maria da Conceição Silva (Presidente)**, **Marlene Rosa Cainelli (UEL)**, **Raimundo Agnelo Soares Pessoa (UFG Jataí)**, **Prof. Dr. Rafael Saddy Teixeira (UFG)** e, como Suplentes, **Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR)**. As Examinadoras arguíram na ordem acima citada. Às 17 horas a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta tendo sido a candidata

..... Aprovada

Prof.ª Dr.ª **Marlene Rosa Cainelli (UEL)**, Ass.: Marlene Cainelli

Decisão (aprovado)

Prof. Dr. **Raimundo Agnelo Soares Pessoa (UFG Jataí)** Ass.: Raimundo AS Pessoa

Decisão (Aprovada)

Prof. Dr. **Prof. Dr. Rafael Saddy Teixeira (UFG)** Ass.: [Assinatura]

Decisão (Aprovado)

Presidente da Banca Prof.ª Dr.ª **Maria da Conceição Silva (UFG)**, Ass.: Marlene

Decisão (Aprovada)

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou-a, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Cintila Alves Garcia, secretária do Programa de Pós-Graduação em História, e pelos membros da Banca Examinadora.

Coordenador: [Assinatura]

Prof. Dr. Marlon Jaison Salomon

Secretário: Cintila Garcia

Cintila Alves Garcia

AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa seria impossível sem a participação, direta ou indireta, de diversas pessoas, e a elas eu agradeço, embora haja o risco de me esquecer de expressar gratidão a alguém. Algumas dessas pessoas serão aqui citadas nominalmente, dada a relevância de suas contribuições seja para a concretização desse trabalho, seja para minha sustentação em vários níveis ao longo desses anos em que a pesquisa ocupou parte importante do meu tempo e das minhas preocupações.

Agradeço meus familiares queridos, em especial minha mãe Eloiza, por nunca ter medido esforços para que a formação em todos os aspectos, minha e de minhas irmãs, fosse possível.

À professora Maria Conceição Silva pelo trabalho atencioso de orientação dessa pesquisa, oferecendo-me críticas e conduções preciosas para a concretização desse trabalho.

Aos professores participantes do exame de qualificação, Alcilene, Raimundo e Rafael, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições no direcionamento da pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em História da UFG, os quais eu encontrei ou reencontrei nessa etapa da vida acadêmica e que compartilharam comigo momentos preciosos nesses últimos anos.

Ao Elias, meu amor e amigo, por todo o auxílio e compreensão oferecidos em todos os instantes e por ser a pessoa que mais compreende essa pesquisa de tanto ouvir-me falar sobre ela.

À toda a equipe da querida Escola Municipal Alessandro Miguel, na qual há dez anos eu aprendo mais que ensino, pela confiança e carinho oferecidos, mesmo nesses anos de licença para a pesquisa.

Aos alunos que já passaram pela minha vida docente e aqueles que ainda virão, pois sempre foram a motivação principal para a realização dessa pesquisa, que tem contribuído a cada dia para que eu pense o meu agir profissional.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

CFE – Conselho Federal de Educação

CEJPV – Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz

CERB – Colégio Estadual Rui Barbosa

EMC – Educação Moral e Cívica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Professor Anísio
Teixeira

PCM – Programa Curricular Mínimo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Goiás

SEDUCE – Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esportes

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcos históricos presentes nas narrativas dos alunos	76
Quadro 2: Marcadores temporais presentes nas narrativas dos alunos	79
Quadro 3: Protagonistas da história presentes nas narrativas dos alunos	82
Quadro 4: Conceitos Substantivos presentes nas narrativas dos alunos	86
Quadro 5: Conceitos de segunda ordem nas narrativas dos alunos	87

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa de Goiás com destaque para o município de Inhumas	72
Imagem 2: IDEB do Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz	73
Imagem 3: IDEB do Colégio Estadual Rui Barbosa	73

RESUMO

Esta pesquisa investigou o Currículo de História em Goiás e as ideias históricas dos alunos concluintes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Rui Barbosa e Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz, localizados no município de Inhumas-GO. A investigação buscou identificar os problemas contidos nas propostas deste currículo para a cognição histórica dos alunos, e, posteriormente, buscou perceber como se dá a construção de consciência histórica dos alunos sobre a História de Goiás. Para isso, o trabalho foi orientado pelas teorias da Didática da História e pela metodologia da Educação Histórica que permitiu que se elaborasse um instrumental para coletar e analisar as narrativas dos alunos, das quais foram captadas as ideias históricas destes. A análise das narrativas dos escolares permitiu verificar se os problemas contidos no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação, para a área de história, contribuem para uma cognição histórica que destoa das propostas que se elaboram em torno da Educação Histórica e conseqüentemente para a construção de tipos menos complexos de consciência histórica pelos alunos.

Palavras-chave: Currículo de História, História de Goiás, Narrativas de Alunos, Cognição Histórica, Construção de Consciência Histórica

ABSTRACT

This research investigated the Curriculum of History in Goiás and the historical ideas of the students who are finishing the middle school of the Rui Barbosa State School and the Joaquim Pedro Vaz State School, located in the municipality of Inhumas-GO. The research sought to identify the problems contained in the proposals of this curriculum for the historical cognition of students, and later it sought to understand how the construction of historical consciousness of the students on the History of Goiás occurs. For this, the work was guided by theories of Didactics of History and by the methodology of Historical Education that allowed the elaboration of an instrument to collect and analyze the narratives of the students, from which the historical ideas of the students were captured. The analysis of the narratives of the students allowed to verify if the problems contained in the Reference Curriculum of the State Education Network for the area of history contributes to a historical cognition that diverges from the proposals that are elaborated around Historical Education and consequently to the construction of less complex types of historical consciousness by the students

Key words: Curriculum of History, History of Goiás, Students' Narratives, Historical Cognition, Construction of Historical Consciousness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	16
1.1 – A pluralidade do (s) conceito (s) de consciência histórica e a conceituação de Jörn Rüsen	16
1.2 – A Consciência histórica nos debates da Educação Histórica: sua relação com o Aprendizado Histórico	29
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM GOIÁS E A RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	38
2.1 – Currículo de História em Goiás: rupturas e permanências	39
2.2 – O <i>Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás</i> : uma análise a partir da Educação histórica	45
2.2.1 – Propostas de abordagem do passado e do uso de fontes no <i>Currículo Referência</i>	56
2.2.2 - Os conceitos históricos e o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos no <i>Currículo Referência</i>	58
2.2.3 - Existe uma proposta de cognição histórica situada no <i>Currículo Referência</i> ?	61
CAPÍTULO 3 - A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE GOIÁS.....	67
3.1 – A Narrativa Histórica como elemento de constituição da consciência histórica	67
3.2 – As ideias históricas acerca da História de Goiás captadas nas narrativas dos alunos	70
3.2.1 – O público alvo da pesquisa e processo de coleta das fontes	71
3.2.2 – Marcos históricos	76
3.2.3 – Marcadores temporais e espaciais.....	78
3.2.4 – Protagonistas	80
3.2.5 – Mensagens nucleares	82
3.2.6 – Sentidos de mudança em História.....	83
3.3 – O <i>Currículo Referência</i> e as formas de consciência histórica desenvolvidas pelos alunos acerca da História de Goiás.....	83

3.3.1 – Concepção de cognição histórica desligada da ciência de referência ...	84
3.3.2 – Ausência de pesquisa em História e supervalorização do uso do livro didático.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	106

INTRODUÇÃO

É de conhecimento quase geral na academia que o desenvolvimento de pesquisas em História demanda o cumprimento de algumas etapas que, para além do percurso que envolve os métodos da pesquisa histórica em si, refletem a relação dos próprios pesquisadores com o tema de sua escolha e com esse processo minucioso que se desdobra em mil facetas, constituindo o fazer do historiador. Esse aspecto coloca os pesquisadores, por diversas vezes, frente a uma infinidade de possíveis caminhos a percorrer, desde a própria delimitação de um tema, passando pela análise das abordagens possíveis até mesmo a reflexão sobre o que se almeja com tal pesquisa. Feitas as escolhas necessárias, outros desafios surgem e, dentre os diversos dessa etapa inicial, transformar um assunto que se relaciona tão intimamente com o pesquisador em algo passível de análise histórica a ser compartilhada com a comunidade parece, a mim, ser o desafio primordial.

No caso da presente pesquisa, tais desafios se manifestaram ainda antes da inscrição no processo seletivo para o programa de pós-graduação em História na Universidade Federal de Goiás. Como professora de História da rede pública, para mim sempre foi importante pensar as experiências e o cotidiano do ensino escolar de história tendo em vista as contribuições efetivas desse ensino para a vida prática dos alunos. Pensava, desde muito tempo, ser necessário fazer essa reflexão de forma mais aprofundada acerca de algumas questões referentes ao ensino de História. Reflexões que superassem o limite das recorrentes conversas cotidianas com os colegas de profissão e de estudos, embora essas conversas tenham sido fundamentais para fomentar a motivação para empreender tal pesquisa na área de Ensino de História.

Relacionado ao interesse pessoal, outro aspecto que contribuiu para esse empreendimento foi o processo de mudanças que vem ocorrendo na academia no sentido de se conferir mais relevância às pesquisas na área do Ensino de História, retirando-o da condição de área menor frente às pesquisas vistas como investigações históricas propriamente ditas. Parece-me óbvio que o aumento de pesquisas na área de Ensino de História por pesquisadores que não são exclusivamente da área da Educação tem sido resultado de batalhas encampadas

pelos historiadores preocupados com esses temas dentro de seus diversos centros de pesquisa e ensino.

Diante disso, é extremamente gratificante poder realizar tal pesquisa numa universidade que está atenta a esse aspecto e que tem em seu programa de pós-graduação em História uma linha de pesquisa voltada para o Ensino de História.

A escolha do tema específico dessa pesquisa se deu também por motivações relacionadas à docência em história no Ensino Fundamental, principalmente quanto às preocupações em torno do que ensinar, que, para mim, sempre foram motivadoras de reflexões diversas. Isso influenciou na escolha tanto do recorte a ser trabalhado (a partir de 2012), quanto de uma das principais fontes para a etapa inicial dessa pesquisa, o *Currículo Referência* para a Rede Estadual de Educação. Assim, as reflexões sobre o currículo para o ensino de história entram nessa pesquisa como pano de fundo para as análises acerca da consciência histórica dos alunos. Sobre esse segmento da pesquisa, o motivador principal foi uma experiência específica ao longo do trabalho docente na rede pública que, na maioria das vezes, é tão permeado por embates políticos diversos que se dão tanto no ambiente da escola quanto na lida com instâncias burocráticas, hierarquicamente superiores à escola, que gerenciam a educação pública.

Por conta desses embates, pude presenciar, no ambiente da escola municipal na qual leciono, na cidade de Inhumas-GO, o desmonte de uma tentativa de trabalhar com um modelo de História Temática que vinha arduamente sendo estruturado pelos professores de História da escola, substituindo-o 'de cima para baixo', pelo *Currículo Referência* da Rede Estadual de Educação, a partir do ano de 2013, mesmo sendo a nossa escola pertencente à rede municipal. Ao questionarmos sobre o que motivava essa substituição, os gestores, bem como muitos professores, colegas que também trabalhavam na rede estadual, afirmaram que tal currículo já estava 'consolidado' e por isso seria mais 'fácil' trabalhar com ele. Argumentamos sobre as várias especificidades das escolas que ofereciam a segunda fase do Ensino Fundamental na cidade de Inhumas e nos foi respondido que se o modelo 'funciona' no estado inteiro, certamente funcionaria bem nessas escolas municipais, que na época eram três e com características muito diferentes entre si. Enfim, fomos 'voto vencido', mas, apesar das dificuldades que viriam, essa

situação me motivou ao aprofundamento do estudo do *Currículo Referência*, buscando perceber se ele realmente estava tão ‘consolidado’ quanto defendiam e se, para o ensino de História, esse currículo era realmente uma boa opção. Essa motivação levou à concretização de um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em História, que, na época, estava sendo realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFG) e do projeto para a pesquisa de mestrado que se iniciou posteriormente.

As observações desenvolvidas aqui se fazem importantes, pois a propaganda sobre a preocupação com a educação básica tem sido bandeira levantada por vários governos em diversas épocas. No entanto, torna-se necessário refletir dentro do campo da História, se as ações desses governos, voltadas para a educação, têm sido realmente efetivas do ponto de vista da contribuição para a formação de tipos mais complexos de consciência histórica pelos alunos.

Concentramos a pesquisa no estado de Goiás, observando como esses processos se desenvolvem localmente, especialmente em relação às ações voltadas para os currículos. O interesse em investigar esse objeto se intensificou a partir da propaganda do governo estadual de Goiás, em 2015, pelo fato de este estado ter sido considerado o estado que mais progrediu em educação, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse progresso foi apresentado pelo governo do estado como consequência de uma série de medidas implementadas no início da década de 2010 na rede estadual de educação de Goiás, denominada *Pacto pela Educação*. Uma das ações centrais desse programa seria a concretização da reestruturação curricular, que se materializou de forma definitiva em 2012 com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

É a partir do currículo que surge o problema em torno do qual desenvolvemos esta pesquisa, que pode ser expresso no seguinte questionamento: em que medida o Currículo influencia na formação da consciência histórica dos alunos submetidos a ele e como isso acontece?

Dentre outras reflexões, cabe-nos avaliar se o mencionado sucesso na avaliação dos índices de educação é legítimo no sentido de ser acompanhado, no campo da História, da efetiva complexificação das formas pelas quais os alunos se

relacionam com o passado (com a História) e constroem sua consciência histórica, bem como se o currículo realmente interfere nesse processo.

Para tal verificação, foi essencial a análise das narrativas produzidas pelos próprios alunos submetidos a esse sistema educacional, concluintes do Ensino Fundamental.

Essa classificação do estado de Goiás no IDEB se tornou, para essa pesquisa, um critério para a escolha das escolas nas quais a investigação aconteceu. Utilizamos a nota do IDEB do ano de 2013, selecionando, portanto, a escola com maior e menor índice do município de Inhumas, sendo elas, respectivamente, Colégio Estadual Rui Barbosa e Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz. A investigação ocorreu com alunos das turmas de 9º ano do Ensino fundamental nas duas escolas.

Nessa pesquisa, além do currículo, apresentamos reflexões sobre seus desdobramentos e se ele tem alguma relação com o processo de formação de consciência histórica dos alunos que estão submetidos a ele e de que forma essa relação se estabelece. Para tanto, o conceito de consciência histórica assumiu posição central. No entanto, foi necessário mostrar que tal conceito recebeu, ao longo do tempo, diversas significações distintas e que precisam passar por uma historicização, destacando-se inclusive qual compreensão de consciência histórica foi utilizada nessa pesquisa.

Nessa pesquisa, a consciência histórica, bem como toda a teoria da história que se desenvolve em torno dela, principalmente pelo historiador alemão Jörn Rüsen, são pensadas em relação aos seus desdobramentos para o aprendizado histórico dos indivíduos e, dessa forma, procuramos avaliar qual seria a influência dessa ideia nas propostas do Ensino de História estruturadas para a formação escolar de nível fundamental. É necessário compreender, no entanto, que aprendizado histórico não é algo que ocorre exclusivamente no contexto escolar. Por isso, buscamos perceber, ao longo da pesquisa, se existem mecanismos previstos no ensino escolar de História, mais especificamente no currículo, que indiquem como lidar com um conhecimento, ou melhor, com uma forma de se relacionar com o tempo, que os indivíduos já trazem para a escola.

Torna-se importante, portanto, compreender que o ensino escolar de

História não determina o tipo de consciência histórica a ser desenvolvida pelo indivíduo mas participa de sua estruturação, colaborando para sua complexificação e auxiliando o indivíduo a prevenir a formação do que Cerri (2011) chama de “identidades não razoáveis”. Faz-se necessário também perceber que, de acordo com essas teorias, a consciência histórica não é algo estático, tendo em vista que um mesmo indivíduo pode desenvolver tipos diferentes de consciência histórica simultaneamente ou tipos híbridos. Sobre esse último aspecto, nesta pesquisa levamos em consideração a tipologia de consciência histórica proposta por Rüsen em sua teoria da consciência histórica.

Durante a pesquisa, em seu momento mais prático, junto aos alunos, esforçamo-nos para perceber os modos de construção de consciência histórica destes acerca da História de Goiás, utilizando como fontes, as narrativas produzidas por alunos concluintes de Ensino Fundamental, buscando captar suas ideias históricas acerca da história do seu estado.

Desde o planejamento dessa pesquisa, lançamos como hipótese, a ideia de que a escassez de materiais e a ausência de discussões sobre a História de Goiás no Currículo Referência faziam com que o ensino escolar não contribuísse, efetivamente, para a complexificação dos tipos de consciência histórica desenvolvidos pelos alunos acerca desse tema, colaborando assim para a manutenção/reprodução de estruturas tradicionais e exemplares de consciência histórica. Para isso, buscamos verificar esse aspecto a partir da análise das narrativas dos alunos, relacionando com o Currículo em vigor.

Nesse sentido, apresentamos os resultados dessa pesquisa em três capítulos. No primeiro, realizamos uma reflexão em torno do conceito de consciência histórica e uma justificativa para a escolha da compreensão de consciência histórica que adotamos para essa pesquisa. Apresentamos, ainda, a relação que consideramos pertinente no que se refere à consciência histórica, aprendizado histórico e ensino de História.

No segundo capítulo, analisamos a primeira fonte para essa pesquisa, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, observando as propostas de sua seção de História a partir das concepções que tem avançado bastante no campo da educação histórica e da Didática da História. Nesse

momento, buscamos compreender a possível relação entre o currículo e a formação de consciência histórica dos alunos.

No último capítulo, realizamos a análise das fontes principais dessa pesquisa, que são as narrativas dos alunos, buscando captar suas ideias históricas acerca da História de Goiás, bem como indícios dos tipos de consciência histórica desenvolvidos pelo conjunto de alunos que aceitaram se submeter a essa pesquisa. Dessa forma, no terceiro capítulo enfatizamos o problema apresentado pela pesquisa, que é o da identificação de como se dá a influência do *Currículo Referência* no tipo de consciência histórica desenvolvida pelos alunos submetidos a este. Observamos, nesse capítulo final, se o que foi proposto como hipótese se concretiza e se reflete também sobre os possíveis caminhos para o Ensino de História em Goiás.

Diante do exposto, destacamos a relevância dessa pesquisa para a tentativa de compreender como efetivamente os currículos atuam no ambiente escolar, e mesmo fora dele, em relação aos alunos do Ensino Fundamental. Paralelamente a isso, buscamos identificar os problemas existentes no currículo atualmente em vigor em Goiás. A compreensão desses aspectos visa alertar para a necessidade de se elaborar de forma mais criteriosa e consciente os programas de ensino de História aos quais se submeterão os alunos dessa faixa etária. Esse cuidado é necessário tendo em vista que colaborar para a estruturação de tipos de consciência histórica mais complexos é uma responsabilidade da qual as escolas não podem se eximir, no contexto atual. Esse cuidado teria a vantagem de contribuir para uma atuação desses indivíduos também de forma mais consciente em sua vida prática, na sociedade em que eles estão incluídos.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O campo da História que investiga os efeitos da Educação Histórica na construção da consciência histórica pelos indivíduos em idade escolar tem como um dos principais norteadores o conjunto de estudos desenvolvidos por Jörn Rüsen. Essa foi a concepção que adotamos para a realização desta pesquisa. Para esse autor, a consciência histórica pode ser definida 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).

Antes, porém de desenvolver a ideia de consciência histórica tal como propõe Rüsen, é necessário localizá-la temporalmente. A historicização desse conceito permite compreender a multiplicidade de interpretações em torno dele, pois, ao longo do tempo, diversas propostas de definição para essa ideia foram feitas e, por muitas vezes, se mostraram distantes ou mesmo discordantes entre si. Essa pluralidade faz com que surja a necessidade de se esclarecer, na pesquisa, qual compreensão de consciência histórica está sendo levada em consideração nas reflexões que são elaboradas sobre história. Sendo assim, mencionamos algumas dessas definições com o objetivo de identificar as diferenças existentes entre elas e, assim, justificar por que adotamos o conceito elaborado por Rüsen como central nesta pesquisa, bem como em vários outros trabalhos que investigam a história ensinada em âmbito escolar sob a perspectiva da consciência histórica.

1.1 – A pluralidade do (s) conceito (s) de consciência histórica e a conceituação de Jörn Rüsen

Com o objetivo de realizar a historicização proposta acima, analisamos algumas das diferentes elaborações teóricas em torno do conceito de consciência histórica, que foram comparadas ao que propõe Rüsen sobre esse conceito. A partir disso, percebemos que alguns dos principais pontos de divergência entre essas várias definições se dão em torno dos seguintes aspectos: a consciência histórica é

uma característica universalmente humana? Trata-se de algo que apenas algumas parcelas da humanidade, membros de grupos culturais específicos, possuem? No primeiro caso, é algo que acompanha a humanidade desde o seu surgimento? Ou é algo que tem seu surgimento marcado por uma época específica?

No que se refere ao conceito de consciência histórica, limitamo-nos nesta pesquisa, a apresentar algumas propostas que se desenvolveram no século XX. No entanto, torna-se necessário esclarecer que muitas dessas propostas relacionam-se a outras ideias desenvolvidas anteriormente, especialmente no século XIX, período de consolidação da História como Ciência.

Luis Fernando Cerri (2011), na obra *Ensino de História e consciência histórica*, elenca pelo menos cinco compreensões diferentes no que se refere a consciência histórica, quais sejam, a de Raymond Aron, Hans-Georg Gadamer, Phillipe Ariès, Agnes Heller e Jörn Rüsen. Tais definições são apresentadas e analisadas também na presente pesquisa, tendo em vista os questionamentos expostos anteriormente buscando assim identificar as diferenças entre elas.

Segundo Aron (1983), na obra *Dimensiones de la conciencia histórica*, toda sociedade seria portadora de uma consciência histórica em sentido amplo, mas apenas o Ocidente moderno, e mais especificamente a sociedade europeia, teria uma consciência propriamente histórica e, para este autor, essa consciência seria constituída de um tríptico aspecto: “liberdade na história”, “reconstrução científica do passado” e “significação essencialmente humana do devir”. Para Aron (1983),

La humanidad está a punto de arribar entera a esta forma de la conciencia histórica, característica del Occidente moderno. Éste no sólo ha difundido a través del planeta los útiles de la técnica y las ciencias matemáticas, físicas o biológicas que son su fundamento, también ha extendido ideas entre las cuales la de la conciencia histórica me parece la más notable. Los que dieron a los indios conciencia de su pasado fueron los europeos. La historia científica, tal como la practican los europeos, ofreció a los japoneses cultivados la interpretación de su pasado. Una filosofía de la historia nacida en la Europa occidental el siglo pasado inspira a los gobernantes de la China actual sus concepciones de la sociedad perfecta, su perspectiva sobre el pasado nacional y su visión del porvenir¹ (p.

¹ A humanidade inteira está a ponto de chegar a esta forma da consciência histórica, característica do Ocidente moderno. Este não somente tem difundido através do planeta os instrumentos da técnica e as ciências matemáticas, físicas ou biológicas que constituem seu fundamento, também tem

104).

Ainda segundo esse autor, essa consciência histórica europeia é legítima por ter como sustentáculo um saber histórico que é respaldado pela ciência e assim essa visão teria se expandido para as demais culturas, se tornando uma “consciência histórica da humanidade do século XX”. Assim, Aron (1983) define a presença de consciência histórica destacando um aspecto que foi chamado aqui de *espacial*, pelo qual apenas a formação cultural desenvolvida na Europa teria possibilitado o desenvolvimento de tal consciência política que, para o autor, é uma consciência histórica.

Por outro lado, a partir da observação de aspectos diversos, o filósofo Hans-Georg Gadamer, em uma conferência intitulada *Problemas epistemológicos das ciências humanas* proferida em 1957, define como consciência histórica “o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER, 2006, p. 17). Desse modo, o autor estabelece uma delimitação temporal que, ao circunscrever a consciência histórica como algo que apenas o homem moderno possa ter, uma vez que a apresenta como um privilégio. Esse aspecto da definição gadameriana de consciência histórica a diferencia da adotada nesta pesquisa, ou seja, a de Rüsen, justamente no que se refere a essa delimitação de quem pode ou não desenvolver ou ter desenvolvido a consciência histórica já que Rüsen a define como universalmente humana. Segundo Gadamer,

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. O seu alcance espiritual provavelmente ultrapassa aquele que reconhecemos nas aplicações das ciências da natureza, que tão visivelmente transformaram a face do nosso planeta (GADAMER, 2006, p. 17).

estendido ideias entre as quais a de consciência histórica me parece mais notável. Os que deram aos índios consciência de seu passado foram os europeus. A história científica, tal como a praticaram os europeus, ofereceu aos japoneses cultivados a interpretação de seu passado. Uma filosofia da história, nascida na Europa ocidental durante o século passado, inspira os governantes da China atual suas concepções da sociedade perfeita, sua perspectiva do passado nacional e sua visão do porvir. (ARON, 1983, p. 73)

O autor exalta tão intensamente o fato de apenas o homem moderno ter alcançado essa possibilidade de ter consciência da historicidade das coisas que acaba suprimindo dessa capacidade aqueles indivíduos que não tenham passado pelo processo histórico da modernidade ou que estiveram refratários a ele.

Nesse sentido, procuramos problematizar essa supressão a partir de dois aspectos. Em primeiro lugar, a teoria da consciência histórica de Gadamer (2006) aparentemente analisa um conjunto muito amplo de indivíduos, os quais o autor apresenta como “o homem moderno”, sendo assim, como garantir que todos os indivíduos inseridos nesse processo da modernidade compartilhavam ou compartilham desse nível de consciência? Esse primeiro aspecto suscita, ainda, uma outra pergunta que complementa à primeira: como essa teoria abarca o “homem moderno” que poderia estar alheio à posse dessa consciência? Em segundo lugar, pensando nos grupos humanos que ficaram de fora do conjunto estabelecido por Gadamer, nos faz refletir sobre que instrumentos seriam capazes de garantir que não houve aí indivíduos ou mesmo sociedades inteiras que possam ter desenvolvido uma *consciência da historicidade das coisas e relatividade de opiniões?*

Sobre esse aspecto, buscamos nas reflexões de Cerri (2011) uma crítica a esse tipo de consciência histórica, proposto por Gadamer. De acordo com Cerri (2011) há um risco em se considerar que apenas alguns grupos de indivíduos sejam portadores de consciência histórica. Para o autor,

Desse modo, essa parte da humanidade está alijada das “subversões espirituais da nossa época” e amarrada à tradição, sem a possibilidade de uma postura reflexiva sobre o que ela transmite. Essa perspectiva permite, inclusive, pensar um papel vanguardista para o conhecimento histórico e seu processo de distribuição pelos setores não acadêmicos das sociedades – inclusive ensino -, numa obra de “conscientização” histórica. É inevitável que se lembrem os conceitos de “cultura” e “civilização”, também equacionados como características restritas a uma parcela da população mundial, a uma parte de suas organizações políticas – que já foram suficientemente questionadas pelas ciências sociais – como armadilhas do pensamento que acabam por justificar uma postura de superioridade de algumas sociedades sobre outras (CERRI, 2011, p. 25).

Embora não seja o conceito central a ser analisado nessa pesquisa, é necessário destacar outro conceito que Gadamer (2006) apresenta na mesma conferência: o de *senso histórico*. Apresentamos essa outra concepção com o objetivo de compará-lo com o de consciência histórica e de identificar também os sujeitos aos quais tais conceitos se relacionam. Enquanto o conceito de consciência histórica dizia respeito ao homem moderno, portanto, todos os homens que passaram pelo processo histórico chamado modernidade, percebe-se que o *senso histórico*, segundo Gadamer (2006), seria uma habilidade ainda mais específica e que diz respeito aqueles que lidam com a História enquanto ciência. Para Gadamer,

As ciências históricas modernas ou *Geisteswissenschaften* [...] se caracterizam por esse tipo de reflexão [...] fazendo dele um uso metódico. E não é esse modo de reflexão o que entendemos comumente por “senso histórico”? Podemos definir este último como a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo “exótico”, a partir do próprio contexto em que ele emerge (GADAMER, 2006, p. 18).

Portanto, o *senso histórico* seria de forma comparativa um tipo de consciência histórica, mas não a do homem moderno genérico e sim do historiador moderno. Essa seria uma forma refinada de consciência histórica a partir da qual o conhecimento histórico se produz para que, posteriormente, possa fluir para os meios não especializados.

Percebemos, além disso, o critério de racionalidade histórica exposto por Gadamer, ao afirmar que “a consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios” (GADAMER, 2006, p. 18). Dessa forma, o autor faz a justificativa para enunciar uma proposta de apreensão do passado, a da *interpretação*, ou seja, uma operação que o historiador realiza de forma metódica, e que o caracteriza como aquele que analisa formalmente o passado.

A proposta de Gadamer deixa transparecer que, embora a consciência histórica seja um atributo do homem da modernidade, o conhecimento histórico propriamente dito é produzido exclusivamente pelos intelectuais e transmitido para as demais pessoas mediante ensino. Essa visão unidirecional na qual o

conhecimento histórico flui unicamente dos meios acadêmicos para a sociedade, ou meios não especializados, é criticada nessa pesquisa, pois ela apresenta reflexos negativos ainda na atualidade no cotidiano das escolas nas quais o indivíduo que ensina a História não é o mesmo que produz formalmente o “conhecimento histórico” que é ensinado, reforçando ainda a dicotomia entre ensino e pesquisa no campo da História.

A comparação entre as ideias elaboradas por esses dois autores inicialmente expostos, permite a conclusão parcial de que elas se aproximam bastante embora Aron (1983) estabeleça um critério cultural com forte demarcação geográfica para delimitar aqueles que possuem uma consciência histórica, enquanto Gadamer (2006) estabelece um critério cultural com uma demarcação histórica para sua delimitação.

Assim, dentre as questões levantadas no início desse item sobre a consciência histórica, observamos, portanto, que para Aron (1983) apenas um grupo inserido em uma formação cultural de uma região específica a desenvolveu e para Gadamer (2006) apenas indivíduos a partir de uma época específica, que vivenciaram o conjunto de transformações que essa época suscitou, puderam desenvolvê-la.

Outro autor observado por Cerri (2011), que reflete de forma relevante acerca da ideia de consciência histórica, embora não proponha uma definição muito precisa para ela, foi Phillipe Ariès (1992) que, notadamente, parece se aproximar de algumas das ideias de Gadamer (2006), principalmente no sentido de propor que a consciência histórica se desenvolveu a partir de uma *tomada de consciência* por parte da humanidade em determinado momento de sua trajetória, que para Ariès (1992) se localiza particularmente no século XX, como demonstra no segundo capítulo de *O tempo da História*, denominado *A História marxista e a história conservadora*, quando afirma que:

Neste gosto pela literatura histórica, devemos reconhecer um sinal mais ou menos nítido da grande particularidade do século XX. O homem já não se concebe como um indivíduo livre, autônomo, independente de um mundo que influencia sem o determinar. Toma consciência de si na história, sente-se solidário do encadeamento dos tempos e não pode conceber-se isolado da continuidade das eras anteriores. Tem curiosidade pela História como por um

prolongamento de si próprio, por uma parte do seu ser. Sente, mais ou menos confusamente, que não pode lhe ficar estranho. Em nenhum outro momento da sua duração, a humanidade experimentou sentimento análogo (ARIÈS, 1992, p. 29).

Essa tomada de consciência, para este autor teria ocorrido, como mostra o trecho destacado, no sentido da percepção, pelo indivíduo, da sua condição de determinado pela história, não apenas agente dela. Ariès (1992) elabora essa teoria no contexto em que as rápidas e profundas transformações vivenciadas pelo ocidente no século XX se faziam intensamente perceptíveis. Assim, o autor identifica como fator que desencadeou esse novo estágio de compreensão do indivíduo no seu tempo, a perda de referencial seguro que se tinha na história das pequenas comunidades que protegiam tal indivíduo. O autor destaca, ainda, a tomada de consciência histórica por esses indivíduos como uma experiência autêntica desse momento histórico vivenciada por esse grupo específico de pessoas.

Como todas as experiências autênticas, esta não é geral, mas particular a certa sociedade, a certo meio; eu diria a uma certa maneira de *nascer*: a consciência histórica dos indivíduos que já não eram protegidos pela história particular de uma comunidade vivida, a sua, de indivíduos que já não existiam numa comunidade histórica, e é necessário dar à palavra comunidade um sentido restrito, a mais pequena sociedade que o homem possa imediatamente conceber e sentir, o meio elementar que dá cor ao seu comportamento (ARIÈS, 1992, p. 31).

Desse modo, mesmo trilhando caminhos diversos dos de Gadamer (2006) e considerando questões identitárias, Ariès (1992) também aponta na direção de que a consciência histórica é alavancada pelo viés da ruptura do indivíduo com dimensões tradicionais da compreensão, pelo indivíduo, de si mesmo no tempo.

Em síntese, as três definições do conceito de consciência histórica, apresentados até este momento da pesquisa, a compreendem como algo a ser atingido mediante processos diversos, portanto, não seria, para esses autores, algo inerente aos indivíduos. A partir daqui, apresentamos duas outras definições que divergem das anteriores principalmente no aspecto de compreenderem a consciência histórica como algo universal. São as propostas de Agnes Heller e Jörn Rüsen.

As ideias de Heller e Rüsen acerca da consciência histórica se convergem no sentido de pensarem-na como uma condição de existência do pensamento humano. Não seria, portanto, uma meta a ser atingida ou uma tomada de consciência em determinado momento, mas sim uma característica universal dos indivíduos na humanidade, por mais diversas que sejam as culturas. Nesse sentido, diferentemente das compreensões propostas pelos autores anteriores, não se exclui da condição de detentor de consciência histórica nenhum indivíduo, de nenhuma região e de nenhuma época, visto que todos os indivíduos necessitam mobilizar sua consciência histórica, no sentido de conferir sentido ao fluxo temporal no qual ele se insere e de orientar as suas ações.

Outra convergência entre os dois últimos autores é a ideia de que o *agir intencionalmente* no mundo não é algo opcional e de que esse agir é determinado pela interpretação que se faz de si, do mundo ao redor, das experiências no tempo. Em síntese, ter a percepção da sua historicidade, interpretar para agir poderiam ser características do *pensar historicamente* e, essa ação, para Heller e Rüsen é algo inerentemente humano, incondicionalmente ligada ao fato de estar no mundo. Dessa maneira, as diferenças entre as várias construções de consciência histórica residiriam nas formas diversas sob as quais os indivíduos atribuiriam sentido à experiência temporal, por conta dos diferentes fatores envolvidos nesse processo de interpretação de si e do mundo. A análise dessas diferenças, nas formas de atribuição de sentido, nas teorias da história propostas Heller e Rüsen, deram origem à sistematização de *estágios da consciência histórica* para Heller (1993) e de *tipos de consciência histórica*, por Rüsen (2011), embora para nenhum deles essas etapas devam ser tomadas num sentido evolutivo segundo o qual o estágio posterior seja *melhor* que o anterior.

Na teoria de Heller (1993) a consciência histórica como sendo reflexão do ser sobre si mesmo no tempo e no espaço é algo que não é opcional. Sendo assim, a consciência de sua finitude leva o indivíduo a, inevitavelmente, atribuir sentido ao fluxo dos acontecimentos, mas isso pode se elaborar de formas diferentes. Para a autora, “a resposta à pergunta – ‘De onde viemos, o que somos e para onde vamos?’ – será chamada ‘consciência histórica’ e as múltiplas respostas a ela,

diferentes em substância e estrutura, serão ditos estágios de consciência histórica” (HELLER, 1993, p. 15).

Assim, Heller (1993) estabelece seis estágios distintos de consciência histórica que dizem respeito às diferentes formas segundo as quais os indivíduos interpretam a si mesmos e sua realidade no fluxo do tempo. De acordo com esta autora, isso ocorre das seguintes formas:

1. Consciência da generalidade não refletida: o mito
2. Consciência da generalidade refletida em particularidade: consciência de história como pré-história.
3. Consciência da universalidade não refletida: o mito universal
4. Consciência da particularidade refletida na generalidade: consciência de história propriamente dita
5. Consciência da universalidade refletida: consciência do mundo histórico.
6. Consciência da generalidade refletida – como tarefa (de superar a consciência histórica decomposta): responsabilidade planetária (HELLER, 1993, p.13).

Rüsen (2001) se aproxima de Heller (1993) em diversos pontos de sua teoria, inclusive no que se refere à universalidade da consciência histórica nos indivíduos. Segundo o autor,

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Sobre esses aspectos, a partir das ideias de Heller e Rüsen, observamos que o pensamento histórico acadêmico não é qualitativamente diferente, ou seja, não deve ser considerado superior às outras formas de refletir acerca da humanidade no tempo. Nesse sentido, o conhecimento histórico produzido academicamente é uma expressão particular de um processo que é elementarmente operado pelo pensamento humano, de forma genérica. Essas duas formas se diferenciariam apenas quanto ao fato de o pensamento histórico acadêmico ser mais complexamente elaborado e especializado, visando responder demandas que não

são exclusivamente do indivíduo, e, envolvendo procedimentos metódicos. Nesse aspecto, percebemos, portanto, que as propostas de Rüsen também se diferem das de Gadamer, ao romper com a unidirecionalidade da produção do conhecimento propriamente histórico como algo que flui exclusivamente da academia para os meios não acadêmicos.

Apresentamos, nesta pesquisa, o aprofundamento nas propostas de Rüsen para a compreensão da sua conceituação de consciência histórica tendo em vista duas motivações principais que justificam a escolha desse conjunto de ideias como eixo teórico principal. A primeira, reside no aspecto universalista do conceito de consciência histórica de Rüsen, e, a segunda, no fato de os desdobramentos das propostas teóricas de Rüsen permitirem uma reflexão também do ponto de vista da educação histórica visto que, nesta pesquisa, buscamos analisar a consciência histórica em relação ao ensino de História em âmbito escolar.

Os autores analisados anteriormente não contemplam de forma direta esse segundo aspecto, já as elaborações de Rüsen se relacionam intimamente com ele, possibilitando a elaboração de reflexões acerca das contribuições da educação histórica no processo de construção da consciência histórica mais complexa. Rüsen chega a elaborar algumas conclusões sobre a educação escolar tendo em perspectiva a consciência histórica.

Desse modo, para este autor, a consciência histórica tem uma função orientadora de ações no presente com vistas a um futuro a partir da interpretação de um passado. Faz-se necessário reforçar que, na concepção de Rüsen (2011, p. 55) “para essa mediação entre valores e realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário”. Sobre esse aspecto, é possível reiterar, relacionando ainda com o ensino escolar de História, que se a consciência histórica é uma condição universal, os indivíduos submetidos a uma educação escolar também a possuem, necessariamente. Assim, para que esse indivíduo seja submetido a um processo de educação histórica escolar eficiente, é necessário que se considere essa bagagem prévia do aluno, como será discutido mais adiante.

Rüsen (2001) complementa sua definição ao afirmar que:

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiências do

tempo[...] Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida” (p 59).

Esse aspecto de constituir sentido para a experiência do tempo seria, segundo essa teoria, passo importante para a orientação das ações do homem na *vida prática*. Enfim, essas ações seriam o processo de dar sentido à existência ou à transformação do que Rüsen (2001) chama de *tempo natural*, que é o tempo da contingência em *tempo humano* no qual as intenções do indivíduo se vinculam às diretrizes de ação do mesmo, organizando, assim, o processo temporal da vida humana.

Nesse processo de dar sentido, um aspecto importante de ser destacado da teoria de Rüsen (2001) é a importância dada à estruturação da narrativa histórica pelos indivíduos. Para este autor, a forma linguística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração. Esse processo se estrutura, portanto, a partir da narrativa (histórica) que é o meio pelo qual as operações mentais constitutivas da consciência histórica são sintetizadas, ou seja, a constituição de sentido passa por uma estruturação narrativa. Pode-se afirmar, portanto que Rüsen (2001) analisa a característica narrativa, não só como elemento integrante da produção formal de conhecimento histórico, mas também como constituinte da consciência histórica de forma mais geral, por todos os indivíduos. Para Rüsen,

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro (2001, p. 64).

De acordo com as concepções deste autor, essa competência narrativa é definida como a competência específica e essencial da consciência histórica e, tem ainda a função de, a partir da constituição de sentido oferecer uma orientação para as ações do indivíduo em sua vida prática. Na teoria rüseniana, tal habilidade de operar a elaboração de sentido é constituída dos três elementos de uma narração, a saber: a) o *conteúdo*, que se vincula à uma competência para a experiência histórica, ou seja envolve a capacidade de aprender a olhar o passado e o

diferenciar presente, portanto, perceber sua qualidade temporal de passado; b) a *forma*, que se vincula à competência para a interpretação histórica, sendo assim, ligada à capacidade do indivíduo de reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro, ou seja, perceber a vinculação entre essas dimensões temporais dando peso ao passado frente as situações presentes ; e, por último, c) a *função*, que seria o elemento que se vincula à competência de orientação histórica, ou seja, “implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico”(RÜSEN, 2011, p.60-61).

A partir desse modelo teórico nem todo ato de narrar pode ser considerado uma narrativa histórica. Para que a narrativa seja considerada histórica, ou melhor, constituinte da consciência histórica, ela deve, de acordo com Rüsen (2001), articular sentido envolvendo as três temporalidades, buscando a partir das demandas do presente, reconhecer na experiência do passado, em sua diferença temporal, as relações com as situações presentes, interpretando essa relação para possibilitar a orientação intencional das ações futuras.

Do ponto de vista do conhecimento histórico científico, a teoria da história de Rüsen, elabora uma estrutura bem complexa para a produção de uma história que possa ser reconhecida e validada como cientificamente verdadeiro apesar de esse aspecto não ser discutido na presente pesquisa. No entanto, vale reiterar que a diferença entre uma narrativa histórica acadêmica e uma narrativa histórica dos indivíduos em geral é uma diferença qualitativa e se dá em relação à complexidade dos métodos aplicados na primeira, visto que, para Rüsen todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica e essa articulação é universalmente humana.

No artigo *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*, Rüsen (2011), de forma teórica, propõe uma diferenciação entre as formas de constituição de sentido histórico de acordo com as diferentes possibilidades de interpretação da experiência do passado diante de demandas do presente norteando as ações futuras. Para isso, o autor considera seis critérios e as elaborações decorrentes dessas diferenciações

levaram à proposta de uma tipologia da consciência histórica, composta pelos seguintes tipos: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Os critérios considerados para a elaboração dessa tipologia são chamados, por Rüsen (2011), de *fatores de consciência histórica* e são os seguintes: 1) seu conteúdo, ou seja, a experiência dominante no tempo, trazida desde o passado; 2) as formas de significação histórica, ou as formas das totalidades temporais; 3) o modo de orientação externa, especialmente em relação às formas comunicativas da vida social; 4) o modo de orientação interna, particularmente em relação à identidade histórica como a essência da historicidade no conhecimento da personalidade humana e a auto compreensão; 5) a relação de orientação histórica com os valores morais; e, 6) sua relação com a razão moral. De forma sintética, a teoria de Rüsen (2011) e, principalmente, a tipologia acima apresentada, partem de como a o indivíduo, utilizando sua consciência histórica, “mobiliza a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática” (RÜSEN, 2011, p 62).

Nesse sentido, os tipos de consciência histórica se relacionariam à forma como a mesma realiza essa função descrita acima, empreendendo tipos diferentes de orientação temporal da vida que suscita as seguintes práticas, consideradas pelo autor, como as quatro possibilidades de conduta do indivíduo perante sua vida prática: a) condução das suas ações a partir da afirmação das orientações dadas, que se relacionaria ao tipo Tradicional de consciência histórica; b) condução de suas ações a partir da identificação de uma regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida que se relacionaria ao tipo Exemplar; c) condução das suas ações a partir da negação, que se relacionaria ao tipo de consciência histórica Crítica e, por fim, d) condução de suas ações pela transformação dos modelos de orientação temática, que se relacionaria ao tipo de consciência histórica Genética.

O fato de apresentarmos a conceituação de consciência histórica de Rüsen, bem como sua tipologia de como essa consciência operaria, tem relevância na presente pesquisa, pois tal teoria é o ponto de partida para a análise das ideias históricas dos alunos. Na análise das narrativas dos alunos, a qual apresentamos como resultado dessa pesquisa, buscamos identificar as práticas interpretativas

descritas acima, que se relacionam a cada um dos tipos de consciência histórica, permitindo, assim, uma classificação das narrativas dos alunos segundo a tipologia de Rüsen. No entanto, antes de se realizar essa classificação, faz-se necessário compreender como a consciência histórica se relaciona com o aprendizado histórico do indivíduo. Para isso, recorreremos, mais uma vez, à teoria rüseniana, segundo a qual consciência histórica, narrativa e aprendizado histórico estão bastante relacionados influenciando-se mutuamente.

1.2 – A Consciência histórica nos debates da Educação Histórica: sua relação com o Aprendizado Histórico

A tentativa de compreender a relação entre a consciência histórica e o ensino escolar de História exige que se faça um aprofundamento no conceito de consciência histórica que, de acordo com a historiadora portuguesa contemporânea Isabel Barca, “constitui, actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica” (BARCA, 2007, p. 116). Posterior a isso, consideramos a necessidade de uma tentativa de delimitação acerca do campo da Educação Histórica buscando compreender por que a consciência histórica se torna tão central nesse campo.

A educação histórica pode ser, resumidamente, apresentada como o campo de investigação acerca da cognição histórica de alunos. As investigações desse campo seriam, entre outros aspectos, relevantes para se conhecer como se dá o aprendizado histórico norteando assim intervenções mais adequadas para um ensino de História realmente significativo. O campo da educação histórica tem uma fundamentação científica própria que se baseia na epistemologia da História. Nesse sentido, as elaborações da educação histórica têm se colocado como um contraponto às tradicionais pesquisas sobre o aprendizado da História que se concentravam nas teorias de desenvolvimento cognitivo exclusivamente da área pedagógica.

Esse contraponto pode ser estabelecido porque algumas das constatações das investigações em educação histórica perceberam que aprendizado histórico não acontece do mesmo modo que o aprendizado das ciências exatas, que foram a base para a elaboração das teorias cognitivas tradicionais. Dessa forma, as

observações de desenvolvimento cognitivo elaboradas principalmente das teorias piagetianas são consideradas inadequadas para se investigar a cognição histórica dos indivíduos. Percebemos, em pesquisas do campo da educação histórica, que os próprios estágios de desenvolvimento elaborados por Piaget (2007) não são verificados de forma evolutiva em relação à idade quando se observa os critérios de cognição histórica, contrariando assim a ideia de invariância etária desses estágios.

As preocupações das investigações desse campo têm como ponto de partida principal o esforço de conhecer as ideias históricas dos alunos e como se opera o aprendizado histórico. Segundo Germinari (2010, p. 21), “a preocupação em conhecer as ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino surgiu na Inglaterra”. Nesse ponto, destacam-se pesquisas desenvolvidas por Peter Lee a partir da década de 1970, que surgiram da constatação dos problemas que o ensino de História enfrentava naquele país, levando ao desinteresse dos jovens por essa disciplina e ao seu quase desaparecimento do cenário escolar britânico.

Dentre as diversas outras temáticas, as investigações de Lee (2005) apontam para a progressão do pensamento histórico de crianças e jovens no Reino Unido. De acordo com as propostas deste autor, tal progressão se dá por meio do desenvolvimento da competência de aliar a compreensão histórica ao conhecimento substantivo do passado. O que Lee (2005) chama de *compreensão histórica* se realiza pelo domínio dos conceitos de segunda ordem, que seriam aqueles relacionados à natureza própria do conhecimento histórico, tais como: evidência, narrativa, relato etc. Por *conhecimento substantivo* compreendemos o domínio dos conceitos substantivos que são aqueles diretamente relacionados ao conhecimento sobre contextos específicos, localizados no tempo e espaço, tais como Revolução Francesa, por exemplo. A progressão do pensamento histórico se verifica pelo desenvolvimento de algumas competências de compreensão e interpretação do passado, como alguns dos elementos que compõem o que Lee (2005) determina como literacia histórica, que não se limita a apenas isso. Para esse autor,

A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas

não suficiente. Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajuda-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva (LEE, 2006, p. 140).

Portanto, observamos que, segundo essas ideias, tornar-se historicamente competente significaria desenvolver elementos epistemológicos do conhecimento histórico, enfim, desenvolver uma cognição situada na história, sendo capaz de aplicar esses conhecimentos na orientação de ações para a vida prática.

Barca (2005) aponta algumas características dos saberes cuja apreensão é indicativa de uma Educação Histórica consolidada. São eles,

- Saber 'ler' fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber seleccionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2005, p. 16).

As pesquisas em educação histórica têm se desenvolvido de forma intensa em diversos países, inclusive no Brasil, o que nos possibilitou realizar algumas análises acerca dessa proposta. Germinari (2010) apresenta algumas conclusões acerca da educação histórica que são tomadas aqui como pontos de convergência das investigações desse campo, realizadas nesses diversos locais, tais como:

- a) A aprendizagem ocorre em contextos concretos. As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta a suas ideias prévias.
- b) vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento.
- c) as ideias de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante (GERMINARI, 2010, p. 26).

No que se refere às competências históricas e ao que Lee (2005) considera como literacia histórica, buscamos uma aproximação, nesta pesquisa, com a teoria da consciência histórica proposta por Rüsen, visto que para esse autor, o desenvolvimento de tipos mais complexos de consciência histórica também passa pelo desenvolvimento de competências que permitem o indivíduo ler historicamente o mundo.

Tendo em vista o conceito rüseniano de consciência histórica, apresentado na seção anterior, faz-se necessário relacionar esse conceito ao ensino e aprendizagem da história. Essa intersecção é importante dentro de uma teoria que pense em uma educação histórica eficiente, tendo como objeto central a preocupação com a consciência histórica. Em outras palavras, quando o aprendizado histórico se funda na própria História.

Para Rüsen, consciência histórica e ensino/aprendizagem de História se relacionam ao desenvolvimento, pelo indivíduo, da competência narrativa, constituindo o que o autor denomina *aprendizado histórico*. Compreendemos que a teoria de Rüsen não esclarece apenas o aspecto escolar da História como disciplina e que a relação entre esses três itens supracitados não diz respeito apenas à História científica ou a História ensinada. No entanto, na presente pesquisa abordamos esse aspecto, principalmente a forma como os alunos se relacionam com a história ensinada no nível básico, já que se trata de uma investigação em Educação Histórica. Esse foi um dos critérios que nos levou a escolher as narrativas dos alunos como fonte, na terceira parte da pesquisa, buscando principalmente captar algumas de suas ideias históricas.

Rüsen (2011, p 47) aponta que a competência narrativa pode ser descrita como “o suprassumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para orientação da própria vida prática”. Tomando, portanto, como operação mental, síntese do processo de constituição da consciência histórica, o desenvolvimento da competência narrativa pode ser compreendido como o objeto central do aprendizado histórico, ou nas palavras de Rüsen,

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para

tal narrativa surgem e se desenvolvem (p 43).

Ainda nesse sentido, Rüsen indica que “o objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (RÜSEN, 2011, p 47). Essa mudança de perspectiva demanda que todo o processo de ensino da História em ambiente escolar também se modifique, pois, o objetivo do ensino de História deixa de ser o de oferecer uma maior quantidade de conteúdos substantivos para se tornar um ensino que priorize o desenvolvimento da capacidade de articulação narrativa entre esses conteúdos e elementos de compreensão propriamente históricos. Portanto,

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana (RÜSEN, 2011, p. 43).

Além do desenvolvimento das competências para compreender o passado, aliando elementos de compreensão histórica e de conhecimentos substantivos sobre o passado, a teoria de Rüsen confere destaque também ao fato de essa interpretação do passado, partindo de demandas do presente, ser essencial para constituir uma orientação para o agir do indivíduo no mundo, com perspectivas de futuro. Desse ponto de vista, a relação entre essas três temporalidades é necessariamente levada em conta nesse esforço de conferir sentido à experiência temporal e ao agir intencional do indivíduo.

Rüsen (2011, p. 45) propõe ainda uma distinção em quatro formas, sob as quais, esse aprendizado histórico ocorre que são avaliadas “de acordo com as quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal”. Essas formas de aprendizado se relacionam, portanto, com a tipologia da consciência histórica na teoria de Rüsen. Assim, a forma sob a qual o indivíduo realiza a estruturação de sentido da experiência no tempo expressa uma forma de aprendizado histórico bem como o tipo de consciência histórica predominante nesse indivíduo.

Sendo assim, segundo Rüsen (2011), na forma tradicional de

aprendizado, as experiências temporais são vistas como tradição e seguem como condutoras das ações do indivíduo; o que nos leva à compreensão de que se opera, nessa forma, uma espécie de continuidade temporal. Já na forma exemplar de aprendizado, a distinção temporal se complexifica um pouco, já que os conteúdos da experiência temporal são localizados no seu tempo, embora processados como regras gerais para a ação. Na forma de aprendizado crítica de construção de sentido da experiência temporal o indivíduo nega a identidade pessoal e social estabelecida, realizando, assim, uma ruptura com o tempo passado e, por fim, na forma de aprendizado de construção genética de sentido, os indivíduos aprendem

[...] a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (RÜSEN, 2011, p. 46).

A percepção desses aspectos que compõem o aprendizado histórico e a progressão da compreensão histórica, bem como das diferentes formas sob as quais esse aprendizado se dá, pode ser tomado como ponto de partida e como norteadores para que empreendermos tentativas de intervenções que modifiquem a forma como tradicionalmente a História é ensinada em nível escolar.

Luis Fernando Cerri (2011) no terceiro capítulo da obra *Ensino de História e consciência histórica* elabora uma reflexão em torno do *para quê* ensinar História na atualidade. Após realizar uma apresentação sobre as transformações dos objetivos do ensino dessa disciplina, o autor constata-se que o ensino de História como o esforço nacionalizador de construção de identidade do indivíduo a partir da identidade nacional é um modelo em crise, pelo menos desde o fim da Segunda Guerra em países europeus e, de forma tardia, na América Latina, desde após as experiências ditatoriais da segunda metade do século XX. Observamos, portanto, que o problema da identidade se torna central nessa reflexão.

Tendo em vista que o ensino de História, na atualidade, já não serve mais a esse esforço nacionalizador, a que ele serve então? Se considerarmos a condição

presente, na qual as identidades coletivas se apresentam cada vez mais fragmentadas e que os indivíduos são marcados por diversos pertencimentos que tornam os vínculos identitários cada vez mais fluidos, parece impossível que os objetivos do ensino de História partam daí. Essa preocupação se coloca inclusive nas reflexões acerca de *o que* ensinar em História para os diversos níveis escolares, pois diante das características citadas acima, torna-se inviável oferecer um ensino de História caracterizado apenas por um amontoado de conteúdos que os alunos tenham que saber no fim de cada etapa escolar e que não tenha relação com suas demandas e carências de orientação do presente.

Percebemos, no entanto, que embora a História escolar não seja mais vista como essa ferramenta formatadora ou reforçadora de identidades, ela é ainda como afirma Cerri (2011) um item fundamental no debate político e, aqui, destacamos a importância de se considerar a consciência histórica, pois “[...] a história na escola acumula a função de colaborar para que os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidos e discutidos” (CERRI, 2011, p. 117).

Sob esse aspecto, Cerri (2011) ressalta o fato de que se a consciência histórica é algo que assume posição central nas intervenções de uma educação histórica. Deve-se compreender, por outro lado, que a escola não é a formadora exclusiva de consciência histórica, sendo o início da constituição desta muito anterior à escolarização, decorrente das vivências dos indivíduos com seus familiares e em outros espaços. Desse modo, o ensino escolar, embora cumpra a função de auxiliar o indivíduo na sua orientação no tempo, não a cumpre sozinha.

Apesar disso, longe de ter sua função desprezada em relação à sociedade, a História ensinada tem, no tempo presente, um desafio de urgência que se expressa tanto no plano individual quanto no coletivo. Para Cerri (2011),

[...] No que se refere à identidade social, sua função – de interesse público – é prevenir a formação de identidades não razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento além de preparar para a ‘autodefesa intelectual’ (p. 112).

As concepções apresentadas por este autor nos mostram que as

identidades não razoáveis são as que se fundamentam em discursos extremistas, as que negam a possibilidade de que seus principais argumentos sejam refutados e as que, “[...] desprezam, em maior ou menor grau, o outro, a democracia, e em última instância, a integridade física e a vida” (CERRI, 2011, p. 114). Embora esse tipo de identidade tenha existido em diversos períodos da história, ocasionando conflitos diversos, combatê-los pela via do ensino de História é um desafio de urgência, pois notamos que, ainda na atualidade, eles surgem e com um potencial de divulgação muito maior, devido à ampliação dos meios de circulação de ideias, tomando como exemplo a internet. Isso se torna um problema que se relaciona aos tipos de consciência histórica, uma vez que identidades pouco razoáveis podem ser sintomas de tipos de reflexões históricas pouco complexas.

Outra tarefa de urgência do ensino de História seria retirar os jovens de um ‘presente contínuo’, levando-os a compreenderem-se na dinâmica do tempo, desenvolvendo, assim, a competência de experiência no tempo e conscientizando-os da importância da sua ação.

É papel de uma educação histórica responder a tais demandas. Reforçamos, portanto, que ensinar História é ensinar o seu método e isso numa Educação histórica tem uma função que ultrapassa a ideia de que ensinar o método teria a intenção de criar historiadores mirins. Sobre essa questão, Cerri (2011) afirma que,

[...] O método Histórico esquadriha os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses em jogo, para entender a informação que cada um deles traz, e, assim, dimensioná-la corretamente e relativizá-la. Se o nosso aluno puder fazer isso e identificar pessoas e interesses por trás de reportagens, processos históricos, ações governamentais, a história terá cumprido outra de suas funções educativas (p. 116).

O atendimento das demandas listadas acima, seja em relação a como o aprendizado histórico se dá, seja em relação às funções e desafios do ensino de História, suscita reflexões profundas sobre a situação atual do ensino dessa disciplina no país, que a cada dia deixa sua crise mais explícita, seja no sentido de não ser objeto de interesse de muitos jovens, seja no sentido de que as tais identidades não razoáveis estejam ganhando muito espaço. Uma das hipóteses que

levantamos a partir da observação da crise do ensino de História, e que buscamos desenvolver nesta pesquisa, é que uma das causas dessa crise se relaciona aos conteúdos ensinados e como isso é feito. Sobre isso, retomamos aqui Rüsen quando este afirma que,

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente a elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que se poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2011, p. 44).

Nesse sentido, os currículos se figuram nessa pesquisa como uma das preocupações centrais. Analisamos, portanto, no próximo capítulo, as elaborações curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, segundo critérios fundamentados nas propostas da educação histórica, buscando observar se a hipótese apresentada acima se confirma.

Enfim, como conclusões parciais para essa primeira etapa da pesquisa, reforçamos que o uso do conceito de consciência histórica na educação histórica, tendo como norte principalmente a sua relação com o aprendizado, deve nos conduzir a pensar que o ensino de História não deve ser visto como uma ferramenta para “conscientizar” aqueles que, supostamente, não teriam consciência histórica, visto que essa é uma característica universal. No entanto, esse ensino não deve se eximir da contribuição para a formação dessa consciência em níveis cada vez mais complexos possibilitando o indivíduo a conhecer a História, inclusive a sua, atribuindo-lhe significado.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM GOIÁS E A RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Buscamos inserir esta pesquisa no conjunto de investigações empíricas acerca aprendizagem histórica e consciência histórica no estado de Goiás. Rüsen (2011), ao estabelecer os termos teóricos de observação do desenvolvimento da consciência histórica e propor uma tipologia para esta, afirma ser necessário amontoar muita evidência empírica para tentar comprovar o que este autor estabelece em sua teoria. Nesse sentido, com esta pesquisa nos propomos a contribuir nesse caminho de investigação prática.

Diversos trabalhos já realizados e em desenvolvimento procuram observar e avaliar, no ambiente escolar, as manifestações da consciência histórica tanto de alunos quanto de professores. Para esse capítulo, optamos por apresentar os resultados da análise da seção de História do *Currículo Referência* para a Rede Estadual de Educação em Goiás. Nessa análise, partimos do objetivo de avaliar se o currículo, enquanto narrativa, tende a manifestar alguma (s) das formas de aprendizado histórico, acabando por suscitar o desenvolvimento, pelos alunos, de um ou outro dos tipos de consciência histórica. Procuramos observar, ainda, se esse documento normativo apresenta propostas que se aproximam das ideias desenvolvidas pelo campo da educação histórica para o ensino da História enquanto disciplina escolar.

No artigo *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*, no qual Rüsen (2011) propõe a tipologia da consciência histórica, são apresentadas por ele algumas conclusões sobre esse tema. Dentre elas, destacamos, aqui duas, tendo em vista a relação entre consciência histórica e ensino escolar de História. Para Rüsen (2011),

7. 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. (...) 8. 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 (p. 74).

Essas conclusões, e, em especial, a que se refere aos currículos nos orientou para a realização da observação da normativa curricular em vigor atualmente em Goiás. Desse modo, analisamos o *Currículo Referência* como primeiro ponto para se verificar se o ensino de História nesse estado destoa ou se aproxima das preocupações da educação histórica acerca de como se opera o aprendizado histórico.

2.1 – Currículo de História em Goiás: rupturas e permanências

Apesar de, nesta pesquisa, apresentarmos uma preocupação de forma mais direta com o currículo de História em vigor no estado de Goiás, nesse capítulo buscamos analisar o ensino escolar de História no estado de Goiás, no que se refere ao currículo, tomando um recorte maior. Com o objetivo de se fazer essa historicização deste currículo, selecionamos para as observações desta seção, o período que vai de meados da década de 1980 até 2012, ano em que ocorreu a consolidação do *Currículo Referência*. Inicialmente, percebemos que ora este currículo se organizou obedecendo as normatizações nacionais, ora foi modificado por meio de um exercício de maior autonomia regional para o ensino de História.

Iniciamos as análises, portanto, com o currículo elaborado em Goiás após o fim do período da ditadura civil militar brasileira (1964-1985). Nesse período de redemocratização, observamos a possibilidade de reestabelecimento da disciplina História de forma mais autônoma, embora ainda houvesse, paralelamente a isso, a obrigatoriedade do ensino de disciplinas como *Organização social e política do Brasil* (OSPB) e *Educação Moral e Cívica* (EMC). As reformulações desse período, para a rede estadual de educação em Goiás, deram origem ao documento elaborado pela então Secretaria de Estado da Educação, intitulado *Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB*, com a participação de professores da Universidade Católica de Goiás (UCG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Acessamos esse documento por meio de uma cópia pertencente a uma professora, sendo que, no texto do documento, não há nenhuma indicação do ano em que ele foi distribuído às escolas; por conta disso ele é citado nesse texto

sem uma data precisa.

A busca por informações acerca deste documento na Secretaria Estadual de Educação não foi frutífera, uma vez que nos arquivos desse órgão não constavam registros desse documento e nos informaram que não houve uma publicação oficial, tendo sido distribuído por meio de cópias em apostilas para as unidades escolares. Sua autenticidade é, então, confirmada pelo documento curricular posterior a ele, o *Programa curricular mínimo de História para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (PCM)*, este sim, devidamente publicado, que faz referências aos *Subsídios*, bem como mantém boa parte do texto deste.

Os *Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB* é um documento que possui a seguinte estrutura: uma *Apresentação* e uma *Justificativa*, gerais, seguidas por blocos com os conteúdos correspondentes para cada uma das séries do Ensino Fundamental, que, nesse momento, ainda era denominado 1º grau. Esses blocos contém os subtítulos *Programa de História*, no qual apresentam-se o plano de curso, dividido em unidades e com os conteúdos específicos de cada unidade. Na sequência, uma seção denominada *Sugestões Metodológicas*, que indica ao professor metodologias gerais para aplicar tais conteúdos de forma a tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para o aluno. Essa parte do documento encerra-se com as seções *Bibliografia Básica* e *Bibliografia Complementar*. Logo em seguida, são apresentados os blocos com os *Programas de OSPB* para a 7ª e 8ª séries, também organizados por série escolar e seguindo a mesma estrutura. Nas referidas séries essa disciplina compôs o currículo até 1993, quando teve a obrigatoriedade suspensa, juntamente com Educação Moral e Cívica, em função da lei federal nº 8.663/93 decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, que revogava o Decreto-Lei nº 869/69 do período ditatorial.

O documento, embora apresentasse alguns avanços em relação ao modelo que o antecedeu, pois buscou refletir sobre as necessidades de reformulação metodológica, carregava ainda os problemas decorrentes da ausência do ensino de História de forma autônoma no Ensino Fundamental, que havia se arrastado por mais de duas décadas. Essa tentativa de ruptura pode ser observada em algumas seções do documento como, por exemplo, tanto na seção

Apresentação quanto na seção *Justificativa*, a forma como se propunha anteriormente o ensino de História é criticado para que outras propostas sejam apresentadas.

Via de regra a disciplina constitui-se em sequências de fatos, datas e nomes, sem qualquer significação para o aluno e sendo motivo de frustração para o professor, já que o máximo que ele consegue obter é que o estudante memorize algum conteúdo que depois será esquecido. E ainda mais os alunos acabam tomando aversão pela disciplina (GOIÁS, s/d [1991?], p. 1).

No entanto, percebemos que, devido a esse afã de romper com o modelo anterior, exposto na citação acima, outros excessos tenham sido cometidos, tais como a exclusão das análises características da História política, priorizando-se os aspectos sociais e econômicos de forma quase exclusiva. Essa característica é expressa, por exemplo, no trecho da seção *Justificativa* no qual afirma-se que

[...] selecionamos aqueles [conteúdos] mais significativos para a compreensão da vida e do mundo pelo aluno, tendo por eixo norteador a História Econômica e Social. Em função disso, muito dos conteúdos de História Política e Administrativa, considerados prescindíveis nesta etapa de escolarização, foram deixados de lado (GOIÁS, s/d [1991?], p. 4).

Cabe lembrar que o problema não é a História política em si, mas sim a forma como ela foi ensinada ou imposta durante muito tempo, valorizando a construção de heróis nacionais e ressaltando seus feitos. Outro exagero pode ser percebido ainda na seção *Justificativa*, quando é feita a afirmação:

O ensino da História, da maneira como propõe aqui, prevê a apreensão, por parte do aluno, do processo histórico tal como ocorreu antes de nós, desenrola-se no nosso tempo e continuará depois de nós, ressaltando, pois, o aspecto essencialmente dinâmico dessa ciência que tem por objeto as próprias formas de manifestação da vida humana (GOIÁS, s/d [1991?], p. 4-5).

Essa afirmação pode ser considerada exagerada pois assume para o ensino escolar de História uma pretensão de apresentação dos acontecimentos do passado humano *tal como ocorreu antes de nós*, pretensão essa que tem sido criticada há muito tempo entre os historiadores, pois pressupõe que a História seja

um retrato exato do passado.

A seção *Justificativa* desse documento ainda apresentou uma série pontos que foram caracterizados no texto como “[...] dificuldades no ensino/aprendizagem de História que são intrínsecas à própria disciplina [...]” (GOIÁS, s/d [1991?], p. 4), e que se concentraram basicamente no fato de a História ser uma disciplina desprestigiada entre os alunos, com muitos conteúdos, com conceitos abstratos e não atrativa por lidar com o passado. Diante disso, o documento propõe, como solução, a necessidade de se dinamizar as aulas, aplicando técnicas de ensino que envolvam o aluno “[...] tais como o autódromo, GVGO, batalhas, dramatizações, etc. [...]” (GOIÁS, s/d [1991?], p. 4), que são reiteradas exaustivamente nas seções *Sugestões Metodológicas*. Assim, culpou-se a suposta monotonia, que seria inerente à disciplina História e não responsabiliza a forma como era ensinada anteriormente. Com isso, foram propostas saídas problemáticas com base em uma solução superficial que levava em conta apenas as técnicas de ensino do professor e não toda uma concepção de aprendizagem histórica relevante para a vida prática do aluno.

Na década seguinte, esse documento foi reformulado e apresentado novamente sob o título de *Programa curricular mínimo de História para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (PCM)*, que veio a público no ano de 1995 e foi a segunda fonte que analisamos nessa seção da pesquisa. Nesse contexto, a disciplina OSPB já havia sido extinta, de acordo com a lei nº 8.663 de 14/06/1993, e por isso os conteúdos dessa disciplina foram diluídos nos programas de História e Geografia na 7ª e 8ª série. Uma justificativa para essa reformulação que deu origem ao PCM, só foi apresentada muito tempo depois, aparecendo no documento lançado no ano de 2009, já no contexto da Reorientação Curricular, conhecido como Caderno 3. Segundo a Secretaria de Educação,

A rede estadual de ensino de Goiás, em sintonia com a tendência de revisão do ensino de História, nas décadas de 1980 e 1990, iniciou com seus professores e especialistas das universidades locais a discussão acerca de possíveis abordagens dos conteúdos da área ensinados nas escolas. Para tanto, esses profissionais consideraram as mudanças nos métodos de ensino, bem como a necessidade de adequá-los às aulas de História. O trabalho dessa equipe culminou na reformulação do PCM (Programa Curricular Mínimo) – que havia

sido publicado na década de 1980 –, reeditado no ano de 1995. Esse documento, por muito tempo, serviu de referência ao trabalho docente desenvolvido nas aulas de História, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, constituindo-se como referência importante para o debate sobre as novas metodologias, para a reflexão da prática pedagógica do professor. O objetivo do PCM, documento oficial, seria incentivar as discussões e possibilidades de se usarem novas fontes nas aulas, criticar tanto o livro didático quanto os materiais didáticos utilizados (GOIÁS, 2009a, p. 85).

Apesar dessa reformulação e readequação do currículo à nova legislação educacional, percebemos que a estrutura do novo documento permaneceu idêntica à do anterior, inclusive com a mesma listagem de conteúdos e as mesmas sugestões metodológicas existente nos *Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB*, que se concentravam em apenas oferecer aulas mais dinâmicas por meio da utilização de técnicas de ensino que envolvessem os alunos e modificassem a rotina das aulas sem, no entanto, apresentarem mudanças que interfiram em aspectos voltados para a História como área específica do conhecimento, como conclui também a Reorientação Curricular de 2009,

Se, por um lado, o PCM acenava para novas práticas no ensino de História, por outro, não se conseguiu avançar muito na área como proposta metodológica, sobretudo no que se refere aos conteúdos apresentados de forma periodizada, ainda num modelo quadripartite. (GOIÁS, 2009, p. 85).

No fim da década de 1990, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentou uma orientação curricular que passou a ser seguida nacionalmente, não sendo diferente no estado de Goiás. Tendo como base essa nova orientação, os professores passam então a organizar, no contexto das próprias escolas, a distribuição dos conteúdos e organização da disciplina de História, visto que esse novo documento passou a ser também o parâmetro orientador para os livros didáticos utilizados nas escolas. Assim, observamos, nesse momento, um período breve de autonomia do professor e da comunidade escolar no estabelecimento dos currículos e dos programas de ensino.

Em Goiás, a necessidade da existência de parâmetros que apresentassem uma proposta mais unificadora dos currículos só voltou a ser discutida na década seguinte, e, tais discussões, culminariam na elaboração do

documento para o qual a atenção desse trabalho se voltou, a saber, o Currículo Referência para a Rede Estadual de Educação de Goiás.

Esse documento foi selecionado por servir, desde 2012, como normativa curricular definitiva para o Ensino Fundamental e Médio em toda a rede estadual de ensino no estado, ou seja, por ter uma abrangência consideravelmente ampla. Diante dessa amplitude, e de sua recente elaboração, avaliamos, portanto se ele realmente oferece uma proposta de ensino de História que se aproxime das discussões mais recentes do campo educação histórica, produzidas, vivenciadas e problematizadas tanto na academia quanto nas escolas do próprio estado como de outras regiões do Brasil e do mundo.

Sobre a elaboração desse documento, trata-se da culminância de um conjunto de propostas que começaram a ser construídas a partir de 2004 pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, dentro do programa de Reorientação Curricular. Segundo a descrição do programa, ele contou com a participação de professores da rede estadual de Educação, dando origem aos cadernos da série *Currículos em debate*, que foram implantados gradativamente por meio de versões preliminares. A partir de 2012, com a reforma Educacional denominada Pacto pela Educação – Goiás, o documento produzido a partir das elaborações da Matriz Curricular da referida reorientação vem sendo trabalhado em versão definitiva em todo o Estado, trata-se do *Currículo Referência* para a Rede Estadual de Educação de Goiás.

O programa do Pacto pela Educação – Goiás foi composto de algumas ações específicas que demonstram seus objetivos. Uma dessas ações foi adotar a proposta de *Práticas de ensino de alto impacto no aprendizado*, que tinha como principal meta a “construção de currículo mínimo de aprendizagem aula a aula e que permita adaptação para a realidade local (a partir do trabalho iniciado na Reorientação Curricular)” (GOIÁS, 2011).

Juntamente a isso, foram criados meios para que essa proposta curricular chegasse aos professores e para que o seu cumprimento fosse efetivo em sala de aula. Nesse sentido, percebemos que o controle do Estado sobre o currículo se tornou ainda mais intenso, visto que o currículo comum a todo o estado passou a ser distribuído diretamente aos professores por meio do site da Secretaria Estadual de

Educação. Além disso, verificamos que a organização do documento foi realizada, bimestre a bimestre; e, outra ação do programa *Pacto pela Educação – Goiás* seria responsável pelo acompanhamento e verificação da aplicação efetiva dos conteúdos de cada bimestre. Essa ação diz respeito à *Tutoria pedagógica*, que funciona por meio do trabalho de uma “equipe regional de cerca de 300 tutores que acompanha trabalho pedagógico em todas as escolas da rede (média de 1 tutor a cada 4 escolas)” (GOIÁS, 2011) e do “acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte a professores” (GOIÁS, 2011). Portanto, esse currículo se faz presente em Goiás desde 2012 e o controle sobre a sua execução se tornou ainda mais intensa por meio da efetivação do programa *Pacto pela Educação*.

Verificamos que, assim como nos PCNs, no *Currículo Referência*, a disciplina História foi incluída novamente como uma área de conhecimento autônoma, que aparentemente teve retomada sua função social. No entanto, surgem três questionamentos no final desse tópico por meio dos quais pretendemos direcionar as análises seguintes: 1) até que ponto as concepções de aprendizagens que norteiam essas diretrizes em relação especificamente ao ensino de História tem suas bases na própria ciência histórica? 2) qual a relação entre as concepções de aprendizagem histórica, contidas nos documentos normativos do ensino de História em Goiás e as perspectivas da Educação Histórica? 3) como essas orientações curriculares se relacionam com a construção da consciência histórica dos alunos?

2.2 – O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: uma análise a partir da Educação histórica

O *Currículo Referência* da Rede Estadual de Educação de Goiás é, desde 2012, o documento em vigor como normatização curricular para a rede estadual de educação em Goiás e se tornou alvo de análise, nessa etapa da pesquisa, na qual buscamos observar as concepções de aprendizagem histórica presentes nesse documento. Esse esforço se justifica, pois, a compreensão da concepção de aprendizagem histórica presente no documento permite a percepção mais aprofundada das suas propostas de ensino. Sobre esse assunto, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009a), afirma que

Tomar propostas curriculares como objeto de estudo, no sentido de se apreender concepções de aprendizagem que foram utilizadas como referência para o currículo pode elucidar como, em determinado contexto e sociedade, o código disciplinar da história vem se constituindo (p. 210 - 211).

Sendo assim, direcionamos as reflexões desse capítulo para a avaliação das diretrizes do *Currículo Referência* do ponto de vista das concepções de ensino e aprendizagem do campo da educação histórica, observando como as propostas do documento se relacionam com as perspectivas sobre o ensino escolar de História que são frutos das reflexões desenvolvidas por esse campo.

Tomamos como base para a análise das concepções de aprendizagem histórica no *Currículo Referência*, as reflexões elaboradas pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, acerca dos PCNs, apresentadas em seu texto *Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras*.

Desse modo, nesta pesquisa, apresentamos reflexões que partem de alguns critérios utilizados por Schmidt, em relação à normatização nacional, aplicando-os também à normatização estadual. Essa historiadora situa a construção dos PCNs ao longo da década de 1990 num processo ou fase de Reconstrução do Código Disciplinar da História que pode ser analisado sob dois aspectos. O primeiro, resulta da saída do país de um regime militar e das críticas aos Estudos Sociais implantados no Brasil desde 1971 e o segundo refere-se à “complexa problemática das relações entre conhecimento científico de referência e os substratos teóricos oriundos da pedagogia e da psicologia” (SCHMIDT, 2009a, 207). Como o Currículo Referência é um documento mais recente, nessa análise, partimos, principalmente do segundo aspecto apresentado acima.

A escolha de tomar como base a análise de Schmidt (2009 a) dos PCNs e aplicar uma análise semelhante ao *Currículo Referência* goiano se deu devido à percepção da proximidade entre as concepções de aprendizagem de história e as propostas de ensino que os dois documentos apresentam, visto que o documento estadual foi elaborado de acordo com as diretrizes do documento nacional. Assim, essa proximidade não é aleatória. Quando da elaboração dos PCNs, em sua seção *Níveis de Concretização*, este documento estabelecia os meios pelos quais esse currículo proposto pelo Ministério da Educação seria gradualmente implantado nas

várias regiões brasileiras. Ao todo, seriam quatro “níveis de concretização”, do qual podemos destacar o segundo que se refere justamente à essas propostas regionais que deveriam ser elaboradas posteriormente.

O segundo nível de concretização é o que ocorre no âmbito dos estados e municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados pelas secretarias de educação como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares, em processos definidos e desenvolvidos nessas instâncias (BRASIL, 1998, p. 51).

O *Currículo Referência* se enquadraria, portanto no segundo nível de concretização, pois é a elaboração curricular que se alinha, em nível regional, à proposta dos PCNs. É necessário, aqui, destacar que a implantação do Currículo Referência só tornou definitiva mediante a concretização, a partir de 2012, do programa Pacto pela Educação Goiás embora a reestruturação curricular tenha sido iniciada por volta de 2004.

Ao analisar o documento, observamos que o *Currículo Referência* apresenta a seguinte estrutura: há uma seção inicial denominada *Apresentação*, na qual é feita uma introdução geral do Currículo Referência, bem como uma breve justificativa para a sua implantação, seguida da apresentação dos objetivos visados com essa reforma curricular. A isso se seguem as seções por área do conhecimento, que contém também uma breve introdução da área seguida dos quadros com os conteúdos propostos de forma bimestral por cada área, dividida em disciplinas.

Por conta dessa característica muito sintética do documento final, percebemos ser impossível analisá-lo isoladamente, visto que o embasamento teórico para a elaboração do mesmo, bem como as concepções de aprendizagem histórica não estão expostas de forma clara no texto do *Currículo Referência*. Optamos, portanto, por analisar essa fonte dentro de um processo maior que foi o Programa de Reorientação Curricular 6º ao 9º ano, iniciado pela Secretaria Estadual de Educação em 2004, analisando-se assim alguns documentos produzidos anteriormente no contexto desse programa.

Essa ampliação da fonte é necessária, pois as discussões teóricas que fundamentaram a elaboração do *Currículo Referência* somente estão explícitas em uma série de cadernos norteadores desse programa de reestruturação curricular,

que foram publicados pela Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esportes (SEDUCE) entre 2004 e 2007. Para a presente pesquisa destacamos o *Caderno 3*, com o subtítulo *Currículo e práticas culturais/As áreas do conhecimento* e o *Caderno 5*, denominado *Matrizes Curriculares*.

O *Caderno 3* apresenta uma seção intitulada *Concepções das áreas do conhecimento*, na qual, a parte destinada à História traz o texto *O Ensino de História em Goiás do 6º ao 9º ano: reflexões e abordagens curriculares*. Essa seção apresenta-se como um diálogo com os docentes da disciplina História na rede, para os quais é apresentado um breve histórico do ensino de História em Goiás, especialmente a partir da década de 1980, com a elaboração do Programa Curricular Mínimo (PCM).

Nesse texto, o PCM é criticado, pois segundo a visão do documento, “não se conseguiu avançar muito na área como proposta metodológica” (GOIÁS, 2009 a, p.85). Esse se torna um dos principais argumentos para a exaltação dos PCNs, diretriz nacional elaborada na década de 1990, sendo também uma justificativa para que estes últimos tenham sido tomados integralmente, a partir desse momento, como base para a elaboração de uma Matriz Curricular para o Estado de Goiás. Justifica-se que, em termos metodológicos, os PCNs teriam mais a oferecer que os PCM.

No entanto, levando em consideração a avaliação feita por Schmidt (2009a) acerca dos PCNs, percebemos que apesar de serem fruto de muitas discussões sérias, apresentam uma reflexão acerca da cognição histórica que não se situa na epistemologia da História. Portanto, tendo a reorientação curricular em Goiás seguido as propostas dos PCNs, logo, em vários trechos dos textos do *Caderno 3*, fica explícita uma concepção de aprendizagem histórica também desligada da noção de cognição histórica situada na ciência de referência. Isso pode ser percebido, por exemplo no trecho seguinte:

Na área de História, a proposta curricular pauta-se por preocupações e compromissos com o sentido da História ensinada em Goiás - levando-se em conta a importância da autonomia da equipe planejadora e dos professores de modo geral -, pela responsabilidade do ensino da leitura e produção de textos como elementos fundamentais para a compreensão do processo histórico em sua complexidade e integração do indivíduo nos diversos círculos

sociais, inclusive, no mundo do trabalho (GOIÁS, 2009 a, p. 86).

Nesse trecho, a leitura e a produção de textos, que são competências que os alunos de segunda fase do ensino fundamental já devem possuir num sentido amplo, são apresentadas como “fundamentais para a compreensão do processo histórico em sua complexidade” e algo que deve ser ensinado. De acordo com as elaborações da didática da História, o desenvolvimento da competência narrativa, seja por meio de texto escrito ou não, tem realmente uma função central. Sobre isso, Rösen (2011 b, p. 47) afirma que “o objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde uma perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa”. No entanto, desenvolver uma competência narrativa não é meramente aprender a ler e escrever textos a partir de aulas de história.

Essa questão em relação à leitura e escrita é repetida por várias vezes nesse mesmo texto, e também nos textos relativos às outras disciplinas, o que leva a pensar que é uma carência geral dos alunos da rede pública estadual. É necessário suprir essa carência em relação à leitura e escrita, de forma geral, no entanto, em relação ao aprendizado histórico não é apenas isso que garante que ele seja efetivo. Como afirmam os autores citados acima, é necessário que os processos de cognição histórica se situem em reflexões próprias da História, de como esse conhecimento é produzido.

No *Caderno 5* da Reorientação Curricular, que é o documento que apresenta a matriz curricular que seria concretizada posteriormente no *Currículo Referência*, há novamente uma subseção *Introdução* na seção História. Nessa parte do texto são complementadas algumas ideias apresentadas no *Caderno 3* e se reafirma que os PCNs serão a grande base para a elaboração de uma matriz curricular para o ensino de História na rede estadual. Isso pode ser percebido desde o primeiro parágrafo desse texto introdutório.

No que se refere à história ensinada precisamos ainda pensar *o quê* e *como* ensinar e que tipo de homem queremos formar, uma vez que um dos pilares da educação democrática hoje, é a formação para a cidadania. A Matriz Curricular de História deve levar tudo isso em consideração (GOIÁS 2009 b, p. 194).

Nesse trecho, o documento se apresenta comprometido com a ideia de cidadania que é o tema central dos PCNs no que se refere à sua proposta global de educação. Nesse sentido, o documento estadual, ao também tomar a cidadania como tema central, já deixa explícita a sua qualidade de concretização de um projeto educacional nacional proposto pelos PCNs. Sendo assim, percebemos a concretização desse projeto em outros trechos do *Caderno 5*, bem como do Currículo Referência, que na introdução da seção História traz a seguinte afirmação:

Desse modo, espera-se que o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos contribuam para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos, bem como do mundo em sua complexidade, e, saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia (GOIÁS 2012, p. 225).

Assim, o programa estadual de reorientação curricular com base nos PCNs acaba por concretizar, a partir de sua Matriz Curricular, a manutenção da mesma concepção do documento nacional em relação ao ensino de história, que, como foi avaliado por Maria Auxiliadora Schmidt (2009a) traz uma série de problemas, como por exemplo, o fato de apresentar também uma concepção de aprendizado histórico desligada da epistemologia da história como notamos no seguinte trecho do *Caderno 5*:

Foram também consideradas nesse processo as propostas contidas nos PCNs para a área de História que incluem conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes, todos como parte do ensino e da aprendizagem. Objetiva-se, por meio do trabalho, que tem como expectativas de aprendizagem as definidas nesta Matriz, oportunizar aos educandos aprendizagens múltiplas que lhes permitam inserir-se em diferentes contextos como sujeitos capazes de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. A Matriz, aqui apresentada, é um ponto de partida para o professor e pretende-se operacional, aberta, flexível. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração o que ensinar, como ensinar e como se aprende, pressupostos educacionais que caminham sempre juntos e que apontam para uma determinada concepção de educação e de História (GOIÁS 2009 b, p. 195).

Apesar de ser muito vago, o trecho acima, bem como o que deixa explícita a proposta da reorientação curricular em relação ao trabalho com o tempo, permitem que se perceba a influência, tal como nos PCNs, das teorias de

desenvolvimento cognitivo com fundamentação exclusivamente pedagógicas e psicológicas e que têm como base principal a epistemologia genética desenvolvida por Piaget, que, segundo diversas pesquisas em educação histórica, não é a mais adequada no que se refere ao aprendizado histórico.

Essa avaliação pode ser feita ao se observar que as competências cujo desenvolvimento é proposto pela Reorientação Curricular, expostas acima, não se fundam na epistemologia da história ou não contém elementos de uma construção de conhecimento propriamente histórico. Isso é reforçado quando analisamos as carências do documento em relação ao trabalho com conceitos históricos, que são a chave para a construção de compreensões efetivamente históricas.

Em relação à forma de se lidar com o tempo percebemos, novamente, a manutenção da influência da teoria genética da pedagogia, pois a noção de temporalidade como algo socialmente construído só passa a ser ensinado a partir do 6º ano, período em que, segundo essa teoria, os indivíduos seriam capazes de lidar com elementos não concretos. Segundo o documento,

O ensino de História entre o 1º e o 9º ano deve consolidar o sentido de ordenação do tempo, delineado nas primeiras séries do Ensino Fundamental, utilizando-se um conjunto de experiências voltadas para a leitura do ambiente social que cerca o educando. Nesse sentido, a Matriz Curricular do 6º ano esboça um salto cognitivo com a incorporação de uma visão de mundo mais abrangente em que a criança (pré-adolescente) já organiza sua vida em um tempo mais longo. O foco está na aprendizagem da reordenação do sentido de tempo. A percepção de que a temporalidade é uma construção social decorrente do sistema de valores e crenças é recorrente entre os historiadores, mas a transposição dessa perspectiva para o saber escolar não é tarefa fácil (GOIÁS 2009 b, p. 195).

No entanto, diversas pesquisas que investigam a compreensão histórica dos indivíduos em idade escolar verificam que o esforço de dar sentido à experiência do passado não depende da compreensão abstrata do que é o tempo, por exemplo. Logo, tornar essas reflexões mais complexas apenas no 6º ano do Ensino fundamental é um sintoma de quão as propostas do currículo goiano estão afastadas das ideias de cognição histórica.

Feitas essas observações, avaliamos, a partir de agora, algumas propostas que estavam presentes no Caderno 5, mas que não se concretizaram no

Currículo Referência, como documento final. Destacamos, nessa etapa da pesquisa, três aspectos: a) a proposta de abordagem dos conteúdos; b) a forma de lidar com o livro didático e c) a previsão de autonomia docente.

a) Proposta de abordagem dos conteúdos:

Em relação à forma como os conteúdos seriam abordados na disciplina História, de 6º a 9º Ano, o texto do *Caderno 5* prevê uma valorização da História Temática, como pode ser observado no trecho abaixo

Considerando as metas e objetivos da Reorientação Curricular, bem como a lacuna existente em relação a um referencial para o ensino de História, os segmentos profissionais envolvidos na discussão da proposta entenderam que a História temática é o campo mais fértil. Trata-se de uma abordagem que contempla eixos temáticos fundamentais para a compreensão de processo histórico, sem desconsiderar a categoria temporal nele presente. Cabe ressaltar que ao inserir cada eixo temático da referida Matriz na sua prática pedagógica, o professor deve levar em conta a dinâmica do que se está trabalhando e o que se pretende aprofundar em cada ano, considerando, para tanto, a abordagem dada ao tema. Nessa perspectiva, justifica-se a predominância de um eixo sobre os demais em relação a alguns conceitos e conteúdos em determinados séries/anos (GOIÁS, 2009 b, p. 196).

Essa proposta se concretiza na matriz curricular que é elaborada e apresentada no *Caderno 5*. No entanto, notamos que no documento final lançado anos depois, o *Currículo Referência*, isso não é seguido de forma tão rigorosa, pois mesmo com a presença da coluna *eixos temáticos* nos quadros de conteúdo do documento, a distribuição dos conteúdos ao longo das séries escolares se dá muito mais de acordo com uma mera organização cronológica, que leva em consideração a visão quadripartite tradicional do que uma valorização da História temática em si.

Essa abordagem em eixos temáticos exigiria, por si só, um aprofundamento em relação aos conceitos históricos e, como a concepção de História mantida no currículo Referência não valoriza o trabalho com conceitos, pode-se concluir que a concretização de uma abordagem temática da História fica inevitavelmente prejudicada.

b) a forma de lidar com o livro didático:

O *Caderno 5* indica um alerta para a necessidade de constante pesquisa e elaboração de materiais por parte dos docentes, principalmente em relação à

história local, por conta das carências dos livros didáticos que normalmente são elaborados para atender um mercado nacional geral e não as especificidades regionais. Segundo o documento,

A partir dessa abordagem e retomando as metas e objetivos do programa de Reorientação Curricular associam-se aos conteúdos normalmente contemplados nos livros didáticos, aqueles conhecimentos referentes às culturas local e infanto-juvenil. Para isso, torna-se necessária a busca/produção de material didático/bibliográfico de apoio contemplando essas temáticas. Tal atividade será significativa para o fortalecimento da prática da pesquisa docente/discente, devendo também se converter em objeto de troca entre os professores, gerando expressivos ganhos para a área. Deve-se considerar, também, que o uso do livro didático precisa ser constantemente avaliado visto que se trata de uma produção voltada para um mercado em nível nacional, apresentando, conseqüentemente, limitações diversas, dentre elas aquelas referentes à História regional/local. A sua utilização deve ser feita de forma simultânea com outras fontes de informação, amplamente conhecidas pelos profissionais da área (GOIÁS, 2009 b, p. 196 – 197).

Essa preocupação é novamente apresentada no *Currículo Referência*. No entanto, nesse último documento, a dificuldade com as carências do livro didático aparentemente funciona mais como um limitador e não como um impulsionador da produção de pesquisas e materiais por parte dos docentes e discentes. Essa afirmação pode ser feita porque na introdução da seção História do *Currículo Referência* está presente o seguinte texto

Na estrutura curricular procurou-se articular Eixos Temáticos, Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos com a realidade dos Livros Didáticos adotados pela Rede. A necessidade de se pensar tal articulação foi devido a possíveis dificuldades de adequação do Livro Didático ao Currículo Referência e demais questões referentes aos conteúdos propostos. Inúmeras sugestões alertaram para o fato de o Livro Didático ser uma das escassas ferramentas universalizadas em sala de aula, um recurso precioso que não poderia ficar fora da análise. O Livro Didático de História tende a promover a universalização e a perpetuação de um saber, o que nos traz imensa responsabilidade na hora de adotar e de utilizar determinada obra (GOIÁS, 2012, p. 224).

Sendo assim, diante da dificuldade de articulação referida acima, priorizou-se o livro didático como ferramenta universalizada e não a possibilidade de

elaboração de diferentes materiais num esforço de pesquisa e também de ensino envolvendo docentes e discentes. Essa preocupação só se faz presente em relação à história local pelo fato de, na rede pública, em relação ao período de 6º a 9º anos, não existir material didático específico disponibilizado gratuitamente para os alunos. Acerca disso, observamos que o esforço de pesquisa e produção de materiais entre professores e alunos só é estimulado na rede estadual de educação quando o conteúdo não está suficientemente contemplado no livro didático. Isso interfere no próximo assunto, que é referente à autonomia docente.

c) autonomia docente frente aos conteúdos

Este último item refere-se à aplicação de algumas políticas que limitam a atuação autônoma do professor. O texto do *Caderno 5* esclarece que,

Essas Matrizes constituem uma referência inicial para o trabalho com o conhecimento significativo na área de História, um ponto de partida proposto numa perspectiva de flexibilidade, fundamentada no respeito à autonomia institucional e docente, possibilitando aos professores da rede realizarem incorporações de temas pertinentes à sua prática pedagógica (GOIÁS, 2009 b, p. 197).

O que se percebe, após a implantação do *Currículo Referência*, é que essa proposta inicial de flexibilidade sofreu sérias limitações ao longo dos anos seguintes. Compreendendo a concretização do Currículo Referência dentro do programa Pacto pela Educação Goiás, faz-se necessário avaliar outros mecanismos que esse programa criou em relação ao controle institucional. Uma dessas medidas, foi a implantação da Tutoria Pedagógica, que, segundo a fundamentação do programa Pacto pela Educação, se constitui de uma “equipe regional de cerca de 300 tutores que acompanha trabalho pedagógico em todas as escolas da rede (média de 1 tutor a cada 4 escolas)” e do “acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte a professores” (GOIÁS, 2011). Por meio desse mecanismo e do fato de o professor ter de enviar o seu planejamento de aulas, periodicamente, via internet, para a secretaria de educação, o controle sobre o estrito cumprimento do currículo imposto pelo estado no tempo previsto se torna maior, impedindo assim um desenvolvimento mais flexível em relação a alguns conteúdos ou mesmo a incorporação de temas de forma autônoma pelos docentes ou pelas unidades escolares como era previsto no texto do *Caderno 5*.

A partir dos três aspectos observados no final dessa seção, notamos que os princípios que nortearam a elaboração do currículo em vigor no Estado de Goiás, apresentados nos Cadernos da Reorientação Curricular, definitivamente, não se aproximam das elaborações recentes no campo da educação histórica ou mesmo dos fundamentos da Didática da História e, em momento algum, parecem se preocupar com a investigação ou com a formação da consciência histórica dos alunos.

Essa não aproximação talvez possa ser justificada pelo momento em que tais elaborações foram feitas, visto que a reorientação curricular começou a ser realizada entre 2004 e 2007, num contexto em que essas discussões e as produções nessas áreas estavam iniciando, pelo menos no estado de Goiás. No entanto, o *Currículo Referência* foi implantado de forma definitiva a partir de 2012, momento em que as pesquisas nessa área, mesmo nas universidades goianas, paralelamente às traduções e ampla divulgação de produções de autores de fora, também já haviam avançado bastante.

No texto da seção História do *Currículo Referência* apresenta-se que “o Currículo que apresentamos não está finalizado, e, sim, aberto às adequações conforme necessidades que surgirem ao longo do ano” (GOIÁS, 2012, p. 238). Dessa forma, o documento deveria estar aberto às discussões acadêmicas mais recentes em torno da educação histórica, todavia, nos cinco anos em que ele está em vigor de forma definitiva, nenhuma adequação foi feita em relação à História, o que reforça o afastamento dessa proposta de uma tentativa de caminhar em direção às ideias de uma cognição histórica situada.

Estabelecemos, ainda, para essa seção, outros três critérios de análise, que se vinculam mais diretamente às propostas de cognição histórica situada na ciência de referência, a História. Com isso, objetivamos identificar os problemas nas propostas de ensino oferecidas pelo currículo que teriam sua origem na própria concepção de aprendizado histórico expressa no documento. Tais critérios, apresentados abaixo, encaminham reflexões acerca de como o ensino de História, quando descomprometido com a ideia de cognição histórica, pode suscitar dificuldades na construção de consciência histórica pelos alunos

2.2.1 – Propostas de abordagem do passado e do uso de fontes no *Currículo Referência*

É inegável, em se tratando de ensino de História a necessidade de se recorrer ao passado. No entanto, essa busca do passado pode ocorrer de diversas formas. Grande parte dos historiadores apontam para a necessidade de que essa reconstrução do passado se dê mediante interesses e necessidades do presente. Rüsen (2001, p 68 e 69) indica que “nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração” e ainda complementa que a “história surge, nessa teoria, pois, de uma importação, para o material da experiência do passado, de valores presentes nas intenções da vida prática atual; somente à luz dessas ideias de valor o passado aparece como história”. Enfim, o que se busca na História, recorrendo ao passado, deve estar vinculado às carências de orientação no presente.

No *Currículo Referência* percebemos que, embora as *Expectativas de aprendizagem* indiquem essa ideia apresentada acima, os *Eixos Temáticos* e a listagem de *Conteúdos* destoam radicalmente dessa proposta. Portanto, notamos que, essa noção aparece apenas em algumas seções, sendo apresentada com mais intensidade em relação ao 6º ano, e, é praticamente nula nos quadros de conteúdos do 7º, 8º e 9º anos.

Do quadro de conteúdo do 6º ano destaca-se, como exemplo da observação exposta acima, uma das expectativas de aprendizagem que está presente em todos os bimestres, a saber “desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação” (GOIÁS, 2012, p. 249). Desse modo, reconhecemos que tal expectativa de aprendizagem possibilita ao professor, juntamente com os alunos, buscar na experiência no tempo relações com essa demanda que é do presente. No entanto, não encontramos nem nos eixos temáticos nem na listagem de conteúdos, indicações de propostas de trabalho, em sala de aula, com temas que correspondessem a essa demanda.

Outro problema é o da seção intitulada *Eixos temáticos*, que não corresponde ao que esperamos do título, ou seja, temas específicos para cada série. Ao contrário, esta seção apresenta, para todos os anos do ensino fundamental, o

modelo tradicional quadripartite de organização dos acontecimentos no tempo, com poucas alterações.

Já a seção *Conteúdos* faz uma mera listagem de tópicos que se assemelha muito aos sumários de livros didáticos, o que se torna compreensível já que o texto introdutório indicou ser o uso do livro didático um critério bastante relevante para a organização do documento.

Assim, diante da dificuldade já apresentada, anteriormente, de se propor modificações na relação com o livro didático na sala de aula, a Secretaria de Educação optou por adequar o currículo aos livros existentes. Enfim, observamos que esse aspecto de buscar os conteúdos do passado numa relação com as demandas e preocupações do presente não está indicado no *Currículo Referência*, cabendo exclusivamente ao professor, se, e quando este se preocupa com essa necessidade, estabelecer essa relação.

O currículo também não prevê propostas que garantam a autonomia do professor em estabelecer quais conteúdos seriam mais relevantes. Percebemos esta questão ao observar como o currículo faz a indicação dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada bimestre, colocando também o professor refém da sua carga horária. Vimos isso, por exemplo, na listagem de conteúdos do 6º ano para o 2º bimestre, em que se propõe os conteúdos da seguinte forma: “Antiguidade 'Oriental' - Civilizações: Egípcia, Hebraica, Fenícia e Persa (sociedades da China Antiga e da Índia Antiga podem ser trabalhadas a partir da possibilidade relacionada ao quantitativo de aulas)” (GOIÁS 2012, p 247).

Segundo o calendário escolar da rede estadual de ensino, o 2º bimestre, período no qual esse conteúdo pode ser aplicado, contou, no ano de 2016, com 39 dias letivos, nos quais foram aplicadas todas as disciplinas. Diante dessa quantidade de conteúdos a serem trabalhados durante o 2º bimestre, é necessário ressaltar, ainda, que são ministradas 2 aulas semanais de História, o que leva o professor ao aceleração dos conteúdos para cumprir o programa ou à exclusão de temas, como propõe o próprio documento, visto que esse quantitativo não varia muito de ano para ano.

Ainda em relação às formas de se acessar as experiências do passado, não há, em nenhum trecho do documento, referências ao uso de fontes históricas,

que incentivem, por exemplo, o seu manuseio ao longo do trabalho dos conteúdos. A única referência direta que o documento faz às fontes históricas é nas expectativas de aprendizagem para o 6º ano quando propõe “analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas” (GOIÁS, 2012, p. 244).

Dessa forma, reforça-se a perspectiva de que as fontes históricas são algo meramente ilustrativo do passado e distantes do aluno, sendo acessível a este apenas o conhecimento transmitido pelo professor e pelo livro didático, que, em grande parte, também traz essa noção meramente ilustrativa quando apresentam fontes históricas. Essa perspectiva acaba por distanciar ainda mais o aluno dos processos cognitivos próprios da História como ciência de referência.

Encontramos outro exemplo desse aspecto no texto introdutório da seção História do documento, quando este afirma que,

Sobre História de Goiás, compreendemos e compartilhamos a preocupação sobre a dificuldade de se trabalhar tal conteúdo diante da escassez de Livros Didáticos de História de Goiás. Sugerimos, em relação à História de sua cidade, que os professores da área de humanidades procurem, de forma conjunta e interdisciplinar, exercitar o ofício de professor-pesquisador, incentivando seus alunos a construir juntos a “História de sua Cidade”, podendo, no final do trabalho, promover sua publicação. Valorizando desta forma, o esforço e o envolvimento de todos, professores e alunos. As SREs têm um papel fundamental na organização de tal projeto, pois deve envolver todos na elaboração de uma historiografia local (GOIÁS, 2012, p. 224).

Novamente percebemos a centralidade do livro didático. Sendo assim, que a função de pesquisador do professor e o trabalho para o desenvolvimento cognitivo por meio do estímulo à pesquisa histórica (mesmo em nível escolar) e do contato com documentos da história local só deve ocorrer por conta de ser o livro didático adotado incapaz de fornecer tais conhecimentos sobre essa história, e não como prática comum nas aulas de História do Ensino fundamental.

2.2.2 - Os conceitos históricos e o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos no *Currículo Referência*

Em um processo de ensino de História que se preocupe com a formação

da consciência histórica por meio da cognição histórica situada na própria ciência de referência, uma ferramenta importantíssima é o trabalho com conceitos históricos. Diversos historiadores da educação histórica apontam para a centralidade desse instrumento na consolidação de uma cognição verdadeiramente histórica.

Destacamos, para esse momento da pesquisa, as propostas de alguns deles. Peter Lee (2005) identifica a existência de conceitos específicos dos temas em História, ou substantivos, e os conceitos de segunda ordem, genéricos, mais relacionados ao modo de compreensão propriamente histórico. Ainda segundo Lee (2005), pode-se incluir como conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas de compreensão do pensamento histórico, quais sejam: narrativa, evidência, explicação histórica, por exemplo.

Schmidt (2009), em consonância com as reflexões de Lee (2005), exemplifica como conceitos substantivos, construções tais como: Renascimento, Revolução industrial Inglesa; e, exemplifica também, os conceitos de segunda ordem que, segundo a autora, “estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido” (SCHMIDT, 2009 b, p. 37). Rüsen (2007, p 93), igualmente, destaca a importância da compreensão histórica por meio de conceitos, especialmente os que “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época”.

A partir destas perspectivas, notamos que o processo de desenvolvimento e complexificação da consciência histórica pelos alunos está diretamente relacionado à capacidade, desenvolvida por eles, de lidar com conceitos históricos, principalmente os de segunda ordem. Portanto, devemos levar em consideração a importância do trabalho com tais conceitos em nível escolar, para um processo de aprendizado histórico que contribua para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais próxima dos tipos crítico e genético pelos alunos.

A análise do *Currículo Referência* aponta uma carência em relação ao trabalho com conceitos históricos propriamente ditos. Ao se observar as expectativas de aprendizagem, identificamos a referência ao trabalho com conceitos apenas de forma muito superficial, além do que, a maioria se refere a conceitos substantivos, sendo os de segunda ordem praticamente ignorados. Para

compreender melhor esta questão, listamos abaixo todas as referências diretas ao trabalho com conceitos históricos no documento, organizando por série escolar.

No 6º ano as referências ao trabalho com conceitos aparecem nas expectativas de aprendizagem para o primeiro bimestre, no qual o objetivo é “Compreender a noção de História. Analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas”; “[...] Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico” (GOIÁS, 2012, p. 244); e, ainda, “Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho” (GOIÁS, 2012, p. 245). No segundo bimestre propõe-se “Compreender o conceito de civilização” (GOIÁS, 2012, p. 247). No terceiro espera-se “Compreender os conceitos e noções de cidade-Estado (*pólis*) e democracia” (GOIÁS, 2012, p. 248) e, no quarto bimestre, “Discutir o conceito de monoteísmo, na tradição hebraica, e sua importância para o cristianismo” (GOIÁS, 2012, p. 249).

Nas expectativas de aprendizagem do 7º ano a referência a conceitos aparece apenas uma vez, no segundo bimestre: “Discutir o conceito de Estado Moderno” (GOIÁS, 2012, p. 251). No 8º ano, aparece no primeiro bimestre: “Distinguir os conceitos de patrimônio material e imaterial” (GOIÁS, 2012, p. 254) e também no terceiro bimestre: “Analisar os conceitos de cidadania e de povo brasileiro, em seus debates e contradições, e suas implicações para a construção da Nação” (GOIÁS, 2012, p. 257).

No 9º ano, a referência aos conceitos volta a aparecer no terceiro bimestre: “Discutir os conceitos: revolução, populismo e ditadura. [...] Discutir os conceitos de hegemonia, dominação e Guerra Fria” (GOIÁS, 2012, p. 260).

Destacamos, portanto, apenas os trechos do documento que fazem referência direta ao trabalho com conceitos. Por meio da leitura do documento, vimos que em outros momentos se indica também o trabalho com conceitos substantivos, no entanto, eles não são encarados como conceitos históricos que devem ser construídos gradativamente no cotidiano das aulas de História e problematizados; mas como noções que os alunos já possuem previamente e que serão relacionados com outros temas. Verificamos esta questão, por exemplo, nas expectativas de aprendizagem para o segundo bimestre do 8º ano: “Compreender o

Iluminismo como elemento de transformação da mentalidade do Antigo Regime” (GOIÁS, 2012, p. 255), neste caso três conceitos (Iluminismo, mentalidade e Antigo Regime) são relacionados sem que haja uma compreensão prévia deles, ficando a cargo do professor, caso este perceba a necessidade promover essa compreensão. Notamos, ainda, que não é indicada no documento nenhuma sugestão de atividade que busque investigar qual noção prévia os alunos já têm acerca de tais conceitos.

Diante desses apontamentos, podemos compreender que o documento propõe muito mais a “absorção de um bloco de conhecimentos positivos” (RÜSEN, 2011 b, p. 44) do que “a elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados” (RÜSEN, 2011 b, p. 44). Portanto, difícil se faz, um aprendizado histórico que efetivamente ofereça uma possibilidade de orientação para a vida prática que não se preocupe com os aspectos relacionados acima, pois, como afirma Schmidt (2009 b),

[...] saber História não é a mesma coisa que pensar historicamente, pois o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significados à História e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica (p. 40).

Enfim, partindo do que a autora supracitada indica como processo de “conferir significado à História” e “orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica” podemos relacionar essas ações como constituintes do que Rüsen indica como parte da constituição da consciência histórica, reforçando-se que o mero acúmulo de informações sobre o passado não garante que essa construção seja sólida e eficaz.

2.2.3 - Existe uma proposta de cognição histórica situada no *Currículo Referência*?

Aqui, novamente, buscamos observar, de forma mais intensa, as *Expectativas de aprendizagem* que os *Conteúdos do Currículo Referência*, visto que nessas seções do documento se destacam os objetivos que essa proposta de ensino traz. Sendo assim, recorreremos às concepções teóricas rüsenianas, encaradas aqui como uma das principais construções para o ensino de história ao

se preocupar com a relação entre a consciência histórica e o aprendizado histórico.

Rüsen, ao elaborar uma tipologia para a consciência histórica, não estabelece apenas uma classificação, mas essa tipologia traz como correlato a necessidade de se estruturar um modelo de ensino que considere a consciência histórica, contemplando a preocupação com aprendizagem histórica com vistas a pensar intervenções que contribuam para uma maior complexificação dos tipos de consciência histórica. Isso poderia auxiliar na superação, por parte dos tipos tradicionais e exemplares, tão comuns ainda na atualidade e na superação do que Cerri (2011) intitula como identidades não razoáveis. Enfim, o autor elabora uma teoria do aprendizado que contempla a área da História, embora os currículos vigentes, se baseiem em teorias gerais como se todas as coisas fossem aprendidas pelos indivíduos da mesma forma.

Para Rüsen (2011 c),

[...] a aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais do pensamento aos modos genéticos (p 75).

Nesse sentido, observamos que o *Currículo Referência* não leva em consideração os elementos capazes de promover a superação citada acima, pois nem mesmo nas expectativas de aprendizagem contempla o desenvolvimento dos “princípios operativos que dão sentido ao passado” (RÜSEN, 2011 c, p. 76), o que seria uma tarefa essencial de um currículo que se preocupasse com o desenvolvimento de um aprendizado histórico favorável à complexificação da consciência histórica. O *Currículo Referência* acaba funcionando mais como um depósito de conteúdos sobre o passado sem propostas de aprendizagem acerca do desenvolvimento da competência narrativa e da elaboração de sentido no tempo. Não que esse desenvolvimento seja uma tarefa impossível na prática das escolas, e, caso seja realizada, é pelo esforço do professor e da unidade escolar em conduzir sua proposta de ensino, embora haja sobre ele o peso dos diversos mecanismos que acompanham o cumprimento do currículo.

Estas afirmações se sustentam no fato de as expectativas de aprendizagem para todas as séries da segunda fase do Ensino fundamental incluírem quase exclusivamente objetivos, fundamentados nas ações compreender, identificar, reconhecer, desenvolver atitudes perante os conteúdos. Diante desta observação, consideramos que o currículo valoriza uma forma de cognição que não contempla as formas de compreensão histórica, ou seja, não estimulam o desenvolvimento da competência narrativa, que segundo Rüsen (2011 b, p. 47) é “o suprassumo da capacidade que se tem de adquirir para a orientação temporal da própria vida prática”. Além disso, o currículo não apresenta meios para que se amplie a compreensão histórica dos alunos. Isso pode ser exemplificado, ainda, pelo fato de o *Currículo Referência* desvalorizar a compreensão dos conceitos de segunda ordem, conforme esclarecemos no tópico anterior.

Schmidt (2009a), ao analisar os PCNs, enfatiza que,

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da Histórica, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui as competências históricas propriamente ditas (SCHMIDT, 2009 a, p. 211).

Avaliação semelhante à que esta autora faz dos PCNs, pode ser aplicada ao *Currículo Referência*, visto que ele parte das mesmas concepções construtivistas de aprendizagem que não consideram as formas de cognição histórica propriamente dita.

Compreendemos, portanto, que o fato de não contemplar uma cognição situada na epistemologia da história, prejudica o desenvolvimento das possibilidades de superação das formas tradicionais e exemplares aprendizado histórico, dificultando assim, o desenvolvimento por parte dos alunos de uma consciência histórica com características crítico-genéticas.

Percebemos esta questão pelo fato de o documento, em vez de indicar meios pelos quais no trabalho cotidiano da escola os professores executem ações para que os alunos possam desenvolver a competência narrativa, voltada para a História, propõe meramente um conjunto de conhecimentos que os alunos devem ter acumulado no final de cada etapa escolar. Isso pode ser comprovado, inclusive, quando se recorre ao texto introdutório da seção História do documento:

A proposta de Currículo Referência procurou estabelecer, dentro de uma rede múltipla e heterogênea, uma relação de conciliação, propondo um norte contendo “conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito e precisam dominar ao final de cada etapa de sua escolaridade” (GOIÁS,2012, p. 223).

Uma das conclusões que obtivemos a partir da teoria rüseniana é que há uma relação intrínseca entre a forma de aprendizado histórico à qual o indivíduo é submetido e o tipo de consciência histórica desenvolvida por este. Isto porque, segundo Rüsen (2011), o desenvolvimento, num sentido de aumento qualitativo, da capacidade de interpretação da experiência no tempo seria capaz possibilitar ao indivíduo um aprendizado histórico mais consistente e, conseqüentemente, a construção de tipos mais complexos de consciência histórica, possibilitando assim ao indivíduo uma maior capacidade de construção de sentido e orientação para a vida prática.

A relação exposta acima nos leva à compreensão de que a superação das formas tradicionais e exemplares da consciência histórica pelos alunos, alvos do ensino da História, pode se dar quando o processo de aprendizagem histórica também supera esses níveis. Apenas acumular mais informações sobre o passado não contribui para se aprender História. Sobre este assunto, Rüsen (2011 d) afirma que,

A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas, e uma nova informação pertencente à história. Isto pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem (p. 81).

Ainda conforme este autor, se o objetivo do aprendizado histórico pode ser definido como o trabalho de concretizar e desenvolver a competência narrativa, logo, uma normatização curricular como o *Currículo Referência*, e mesmo os PCNs, que não propõem essa superação de formas tradicionais e exemplares de aprendizagem histórica, ao não contemplar propostas que desenvolvam meios de se exercitar a competência narrativa, acaba por não contribuir para a aprendizagem de

uma possibilidade também de construção de uma consciência histórica com características mais complexas.

Após a análise do *Currículo Referência* segundo os três critérios apresentados nessa etapa da pesquisa, outro aspecto que consideramos necessário diz respeito à seleção dos conteúdos. Partindo da ideia de que aprender História não é acumular uma determinada quantidade de assuntos por série, uma proposta de ensino que considere a consciência histórica como elemento central, torna urgente a revisão dos conteúdos a serem ensinados.

Um dos aspectos a serem discutidos, é o de que, na perspectiva da educação histórica, segundo a qual os conteúdos da experiência no tempo são buscados de acordo com demandas das carências de orientação do presente, não faz sentido a persistência de listas de conteúdos que devam ser aplicados igualmente no país inteiro, por exemplo. Tal questão se amplia se considerarmos um país com proporções tão grandes como o Brasil. Mesmo se avaliarmos apenas a realidade do estado de Goiás já é possível perceber esse problema, pois a diversidade cultural dentro do próprio estado já é enorme, gerando, assim, diferenças muito grandes entre as demandas dos diversos jovens. Cerri (2011) aponta essa questão no terceiro capítulo de *Ensino de História e consciência histórica*. Para o autor,

[...]Uma tábua de conteúdos que é homogênea para todas as cidades, estados e para o país ignora as carências de orientação temporal que podem ser distintas em cada escola ou sala de aula e, portanto, não considera o conceito de consciência histórica e suas implicações para os currículos e práticas educativas (CERRI, 2011, p. 124).

O *Currículo Referência*, seguindo inclusive a orientação dos PCNs, mantém essa proposta de acúmulo de conteúdos ao final de cada etapa escolar, sendo essa mais uma característica do seu distanciamento em relação às ideias da Educação Histórica.

Diante de todos os problemas apresentados acima, quando avaliamos que esse documento assume característica normativa para todo o Estado de Goiás que, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUCE), contempla

397.528² alunos na segunda fase do Ensino Fundamental, temos uma noção do quantitativo de crianças e adolescentes privados de um processo de aprendizagem histórica que promova o desenvolvimento efetivamente progressivo da consciência histórica.

Diante de tudo que foi exposto até esse momento e da observação da realidade de algumas escolas no Estado de Goiás, apontamos como conclusão a existência de necessidades urgentes em relação à forma com que o ensino de História é proposto nesse Estado.

Levando em consideração a importância do currículo na consolidação de determinada forma de ensino, ou de educação histórica, defendemos aqui, que para a concretização da superação de concepções de aprendizado histórico tão problemáticas como as que são praticadas atualmente em Goiás, uma reformulação curricular se faz urgente. No entanto, é necessário também que se busque compreender que diferentes formas de aprendizado devem ser construídas e consideradas para diferentes áreas do conhecimento que se constituem como disciplinas escolares. Nesse sentido, especificamente para a ciência histórica, trabalhada em nível escolar é necessário que se considere aspectos epistemológicos da própria História.

Para que isso se torne possível, tanto a formação de professores quanto as equipes responsáveis pela elaboração dos documentos, devem manter-se atentas às pesquisas e produções acadêmicas mais recentes nessa área. Essa atenção teria o intuito de acompanhar as experiências e produções em torno de um ensino de história que sejam mais eficazes no sentido de contribuir com a formação de tipos mais elaborados de consciência histórica e, assim, adequar os currículos e os métodos para o ensino escolar de História. Necessário também, que se promova entre os historiadores / professores, que lidam mais diretamente com essa realidade, mas que por uma série de fatores desconhecem concepções de ensino de História, que levem em conta a própria ciência histórica, discussões e atualizações nesse campo.

² Segundo dados do Senso Escolar 2015, disponíveis em <http://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar> Acesso em 03/11/2016.

CAPÍTULO 3 - A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE GOIÁS

Na etapa final desta pesquisa, compartilhamos os resultados da análise das narrativas dos alunos, apresentando os elementos que puderam ser captados e que nos permitiram observar as características que constituem a consciência histórica dos mesmos.

Inicialmente, aplicamos à análise das fontes, uma estrutura de pesquisa inspirada na pesquisa que foi desenvolvida pela professora Isabel Barca (2007), apresentada no artigo *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. A aplicação dessa estrutura de pesquisa nos permitiu identificar, também nas narrativas dos jovens goianos, alguns elementos estruturadores de consciência histórica nomeados por Barca (2007, p.20) de “marcos históricos”, “marcadores temporais”; “protagonistas da história” e valores associados aos mesmos; “mensagens nucleares” e “sentidos de mudança em história para os jovens”.

Além desses aspectos, tivemos também o objetivo de observar nas narrativas a complexidade das elaborações sobre a história de forma comparativa entre os alunos das duas escolas selecionadas, o Colégio Estadual Rui Barbosa e o Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz.

3.1 – A Narrativa Histórica como elemento de constituição da consciência histórica

Antes de apresentar o que captamos das narrativas produzidas pelos alunos, é importante aprofundar a reflexão em relação às questões referentes ao vínculo que se estabelece entre narrativas de indivíduos e consciência histórica, a partir da concepção teórica que adotamos para essa pesquisa. Essas questões, as quais já mencionamos desde o primeiro capítulo, serão aqui abordadas de forma mais detalhada, buscando justificar a motivação para lidar com narrativas elaboradas por alunos acerca da História.

A partir daqui, tomando ainda como base a matriz teórica rüseniana, apresentamos uma reflexão acerca da identificação de características da

consciência histórica dos indivíduos que puderam ser percebidas naquilo que torna essa consciência histórica materialmente observável, a saber, a narrativa. Nesse sentido, a narrativa (histórica) é o meio que constitui, mas também que exterioriza características da consciência histórica dos indivíduos, possibilitando sua compreensão, comparação e até mesmo classificação, a partir de um processo cuidadoso de análise. Segundo esse conjunto de ideias, a narrativa é uma prática cultural dotada de uma *universalidade antropológica*, ou seja, um ato de fala que se estrutura como materialidade do pensamento histórico e é característico dos indivíduos de forma geral, mas também é, por outro lado, a forma como se apresentam as elaborações da história produzida cientificamente. Segundo Rüsen (2001),

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da história como o paradigma narrativista (p. 149).

Esse processo de interpretação do tempo, mediante a narrativa, é o meio pelo qual o indivíduo confere uma unidade interna à relação entre as três dimensões temporais nas elaborações acerca de sua vida prática. Essa é, segundo essa teoria, uma das especificidades da narrativa enquanto constituidora da consciência histórica. Isso acontece nas produções de narrativas históricas sob a forma científica, mas também é um processo que ocorre nas formas genéricas de pensamento histórico, empreendido por todos os indivíduos no esforço de constituir sentido na reflexão acerca do tempo, relacionando as três temporalidades a partir de suas demandas do presente, na sua realidade concreta.

É justamente o fato de ser a narrativa, enquanto meio constituidor de sentido, uma prática antropológicamente universal que justifica a escolha dessa pesquisa em trabalhar com as narrativas dos alunos como instrumento para investigar elementos da consciência histórica destes jovens. No entanto, devemos

identificar alguns elementos que permitam reconhecer determinadas narrativas como tipicamente constituidoras de consciência histórica.

Rüsen (2001), na obra *Razão Histórica*, propõe três especificações que, presentes em uma narrativa histórica, permitem que ela seja identificada como constituidora de consciência histórica. A primeira especificação se refere à relação com a experiência no tempo, apontada pelo autor a partir da interpretação do passado. Não se trata, porém, de uma mera rememoração do passado, pois são as demandas do presente que impulsionam essa busca do passado, ou seja, esse passado é retomado na medida que sua mobilização é necessária para interpretação da situação presente. A segunda especificação, diz respeito ao que Rüsen (2001) chama de *representação de continuidade* que seria o elemento da narrativa que articula as três dimensões temporais, sintetizando-as em uma unidade, ou seja, a interpretação do presente e as perspectivas de ações para o futuro são relacionadas à memória do passado a que se recorre. A terceira especificação se refere à questão da identidade, que seria o fator unificador da relação entre presente, passado e futuro, com a intenção de manter o indivíduo seguro diante das contingências que geram carência de orientação, produzindo um sentido orientador para as suas ações na vida prática. De forma sintética, essas três especificidades relacionam consciência histórica e narrativa histórica, ou, nas palavras de Rüsen

Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 67).

A partir dessas reflexões, o primeiro passo para se analisar as narrativas dos estudantes foi verificar quais delas continham essas especificações citadas acima. Para isso, observamos como os alunos materializavam em suas narrativas as relações entre as temporalidades, identificando possíveis representações de continuidade e quais elementos identitários eram decisivos no estabelecimento dessas relações. O norteamento da investigação pela via dessa matriz teórica, exigiu que recorrêssemos a uma metodologia de análise das narrativas que contemplasse os aspectos já apresentados acima. Diante disso, procuramos na

metodologia da educação histórica os meios precisos para a coleta dessas narrativas, produzindo-se de forma segura, aquelas que seriam as fontes principais para essa terceira etapa da pesquisa e, posteriormente, meios para captar de forma eficiente as informações que essas fontes ofereciam.

3.2 – As ideias históricas acerca da História de Goiás captadas nas narrativas dos alunos

Conforme esclarecemos anteriormente, Barca (2007), apresentou os resultados de uma pesquisa desenvolvida com estudantes de seu país, na qual a autora investigou os marcos de consciência histórica destes jovens. De acordo com esta autora, na ocasião, foi aplicado um instrumental de pesquisa composto por duas questões, denominadas *Tarefa 1* e *Tarefa 2*, e, como metodologia para tratar os dados coletados nas narrativas produzidas pelos jovens, estabeleceu-se cinco pontos que seriam observados. As tarefas propostas seguem abaixo

Tarefa 1

Imagina que estás num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contarias a História de Portugal nos últimos cem anos?

Tarefa 2

Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contarias a história da Terra nos últimos cem anos? (BARCA, 2007, p. 119-120).

Nessa ocasião, os jovens participantes responderam às questões em um tempo estipulado para isso e, posteriormente, as narrativas coletadas por meio dessas *Tarefas* foram analisadas de forma a se observar como as seguintes informações apareciam nos textos:

1. Marcos históricos (entendidos como acontecimentos de ruptura) na história nacional e mundial contemporânea.
2. Marcadores temporais (políticos, sociais, econômicos, culturais...).
3. Protagonistas da História e valores associados.
4. Mensagens nucleares sobre o país e o mundo contemporâneo.
5. Sentidos da mudança em História (BARCA, 2007, p. 120).

Este modelo de investigação desenvolvido pela professora Isabel Barca

serviu como base para essa terceira etapa da presente pesquisa. Para investigar os marcos de consciência histórica dos jovens goianos concluintes do Ensino Fundamental, aplicamos um instrumento de pesquisa que, neste caso, se compunha das três seguintes questões: 1) O que você se lembra de ter aprendido sobre a História de Goiás quando cursou o Ensino Fundamental? 2) Como você contaria a história do seu estado a uma pessoa de fora, curiosa por essas informações? Que aspectos você consideraria importantes de serem narrados? 3) Como sua cidade se inclui na História do estado? O foco desse instrumento foi captar aspectos da consciência histórica dos alunos em torno de uma história local, envolvendo a História de Goiás e do município de Inhumas.

Apesar destas questões serem diferentes das aplicadas na pesquisa portuguesa, a metodologia aplicada pela professora/pesquisadora Barca (2007), para a análise das narrativas coletadas, inspirou a elaboração das questões para a presente pesquisa, na qual observamos, inicialmente, os cinco pontos seguintes: 1. Marcos históricos (entendidos como acontecimentos de ruptura) na história de Goiás e do município de Inhumas. 2. Marcadores temporais (políticos, sociais, econômicos e culturais). 3. Protagonistas da História e valores associados a estes. 4. Mensagens nucleares sobre o Estado de Goiás e Município de Inhumas. 5. Sentidos da mudança em História. No entanto, antes de se apresentar os resultados a partir dos dados coletados é indispensável que se apresente também o processo de produção das fontes, compreendendo, inicialmente, o público participante da pesquisa e como se deu esse processo.

3.2.1 – O público alvo da pesquisa e processo de coleta das fontes

Para a realização da pesquisa, aplicamos os instrumentos de coleta de dados com todas as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em duas escolas estaduais localizadas na cidade de Inhumas – GO. O município de Inhumas está situado na região metropolitana de Goiânia, e se localiza às margens da GO-070, distante 35 quilômetros da capital do estado de Goiás em sentido norte. Compõe a microrregião de Anápolis e possuía, em 2016, população estimada de 51.932 habitantes, distribuídos numa área de 615,278 km², segundo dados do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatista – IBGE.³

Imagem 1: Mapa de Goiás com destaque para o município de Inhumas⁴



FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

A pesquisa incluiu jovens entre 14 e 18 anos. O critério para a escolha dessas escolas foi a nota obtida por elas na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2013⁵, selecionando-se o Colégio Estadual Rui Barbosa e o Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz, escolas da rede estadual que, na época, obtiveram, respectivamente, a maior e a menor nota de IDEB no município de Inhumas.

³ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil> Acesso em 10/08/2017

⁴ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel> Acessado em 10/08/2017

⁵ Quando da realização da pesquisa de campo nas escolas, no início do ano de 2016, os resultados bienais do IDEB – 2015 ainda não haviam sido concluídos e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por isso escolheu-se como referência a nota oriunda da avaliação mais recente que, na época era a de 2013.

Imagem 2: IDEB do Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz⁶

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira A A*

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:
 Município: Nome da Escola:
 Rede de ensino: Série / Ano:

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
COLEGIO ESTADUAL JOAQUIM PEDRO VAZ	4.4	3.7	3.7	5.2	5.0	5.6	4.4	4.6	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Imagem 3: IDEB do Colégio Estadual Rui Barbosa⁷

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira A A*

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:
 Município: Nome da Escola:
 Rede de ensino: Série / Ano:

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
COLEGIO ESTADUAL RUI BARBOSA	4.5	4.5	4.9	5.0	5.4	5.5	4.5	4.7	4.9	5.3	5.7	5.9	6.1	6.4	

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

⁶ Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em 20/07/2017

⁷ Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em 20/07/2017

Adotamos esse critério com o intuito de perceber se uma avaliação satisfatória no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB se relaciona com a construção efetiva de tipos mais complexos de consciência histórica pelos alunos, bem como perceber se o contrário também se verifica, ou seja, se tipos menos complexos são recorrentes entre os alunos da escola com menor IDEB.

O interesse em analisar de forma comparativa as escolas surgiu diante da propaganda do governo do estado de Goiás, acerca do progresso verificado na nota do IDEB, no ano de 2015. Tendo em vista esse progresso quantitativo, nos propusemos a verificar se ele foi acompanhado de um progresso qualitativo real no que se refere à complexificação da consciência histórica dos jovens, visto que estes jovens cursaram toda a segunda fase do Ensino Fundamental inseridos no contexto das propostas do programa *Pacto pela Educação Goiás*, iniciado em 2011.

A opção por realizar a investigação com alunos concluintes do Ensino Fundamental se deve ao fato de que, pelo menos em teoria, os alunos desse nível escolar já tiveram acesso a todo o conteúdo escolar de História, segundo o que estabelece, atualmente, as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, que, ainda, seguem um modelo pautado principalmente por uma cronologia linear dos acontecimentos. Assim, esse conteúdo será meramente repetido no Ensino Médio e nessa listagem de conteúdos básicos já estão incluídos os conteúdos de História de Goiás.

É importante relatar algumas dificuldades encontradas na etapa da coleta das narrativas mediante questionário, relacionadas diretamente à escolha das escolas e do público. Uma delas, refere-se ao número reduzido de alunos que participaram da investigação em comparação à expectativa de participação, visto que dos duzentos alunos que a pesquisa buscava envolver, incluindo todas as turmas de 9º ano, nas duas escolas, apenas quarenta e sete estudantes participaram efetivamente. Dentre eles, quarenta foram do Colégio Rui Barbosa e apenas sete do Colégio Joaquim Pedro Vaz.

Segundo os próprios alunos verbalizaram durante o período em que a coleta de dados estava acontecendo nas escolas, essa baixa participação foi motivada por dois fatores principais. O primeiro, foi o fato de vários pais e responsáveis pelos adolescentes, por desconfiança, não terem autorizado a

participação de seus filhos e essa autorização prévia era uma das exigências do *Comitê de Ética*⁸, que acompanha a pesquisa, visto que os alunos eram quase todos menores de idade. O segundo fator, foi a falta de motivação dos alunos em responder ao questionário por pensarem que era algum tipo de avaliação do Estado, embora tenhamos realizado todos os esclarecimentos preliminares sobre a pesquisa. Percebemos também, que apesar de terem permitido a realização da pesquisa, tanto a Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Cultura (SEDUCE) quanto as escolas campo, não apoiaram significativamente a efetivação da mesma, apresentando também certa desconfiança acerca do que estava sendo realizado, com exceção dos professores que, de forma muito colaborativa, cederam suas aulas para que essa atividade fosse desenvolvida.

Outra dificuldade que observamos, foi o fato de que, em diversos questionários, os alunos não responderam as questões ou fugiram ao tema proposto. Esse último aspecto pôde ser verificado acerca da primeira e segunda questões em dezenove dos questionários coletados, ou seja, mais de 40% dos que foram respondidos. Muitos alunos que desviaram do tema, responderam as questões com elementos do presente, referente a cidades turísticas, vegetação, comidas típicas, etc. Essa dificuldade foi tomada pela pesquisa como um dado a ser analisado, apontando caminhos para a interpretação acerca de como se organiza a compreensão histórica dos alunos e sobre que aspectos identitários são mais relevantes para eles ao pensarem sobre a história do estado.

Outro aspecto digno de nota foi o fato de, apesar de a História de Goiás estar presente no currículo referência entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental, grande parte dos alunos respondeu que não lembrava de ter visto nada sobre esses conteúdos nesse período escolar, permitindo que se deduzisse que, ou os conteúdos não foram abordados, ou sua aprendizagem não foi tão significativa para os alunos ao ponto de eles não lembrarem de nada sobre o que lhes fora ensinado.

Abaixo, apresentam-se os elementos que puderam ser captados diretamente das narrativas dos alunos, segundo a metodologia utilizada.

⁸ Realizada sob autorização do parecer n. 1.494.950

3.2.2 – Marcos históricos

Como relatado anteriormente, poucos alunos responderam aos questionários relacionando marcos pontuais acerca da história Goiás e, menos ainda, acerca do município de Inhumas. Nos questionários que continham esses elementos, os principais marcos relatados se relacionavam quase que exclusivamente a acontecimentos políticos. O quadro abaixo apresenta os marcos que foram citados nos textos dos alunos, em relação à História de Goiás e de Inhumas, bem como a recorrência de citações a esses marcos em suas narrativas.

Quadro 1: Marcos históricos presentes nas narrativas dos alunos

Marcos históricos: Goiás	Recorrência	Marcos históricos: Inhumas	Recorrência
“Descobrimto de Goiás”	3	Existência da Fazenda Cedro ou Fazenda Goiabeiras	8
Corrida do ouro e exploração desse minério	10	Existência de um povoado era passagem de tropeiros	2
Prática da escravidão:	3	Mudanças de nomes do povoado (Goiabeiras) e da cidade (Inhumas)	8
Construção de Brasília	2	Emancipação política	1
Transferência da Capital para Goiânia	3	Passagem da Tocha Olímpica pela cidade	2
Separação de Goiás e Tocantins:	2	-	-
Acidente com Césio 137 em Goiânia:	1	-	-

FONTE: Autora (2017)

Sobre a forma como os marcadores históricos apareceram nessas narrativas, percebemos que em todos os casos em que a primeira e segunda questões foram respondidas com elementos históricos, os alunos percorreram

sentido cronologicamente linear, e, nessa linha, identificaram a exploração do ouro como elemento principal da história mais remota de Goiás. Saindo do período minerador, realizaram um salto para a história mais recente (século XX), falando, principalmente sobre a transferência da capital, como se nada de relevante tivesse ocorrido entre esses dois momentos.

Notamos, ainda, como a ideia de *descobrimento* apareceu em grande parte das narrativas, bem como a ideia de que Goiás existia, nesse espaço geográfico, incógnito e teria sido “descoberto” quando os bandeirantes procuravam ouro nessa região. Merece destaque também a recorrência de referências aos feitos do Anhanguera como descobridor e conquistador dessa região. Analisamos esse aspecto mais à frente, quando apresentamos reflexões sobre como os protagonistas históricos são citados nas narrativas.

A questão 3, “Como sua cidade se inclui na história do Estado?”, referente à história em nível mais local, ou seja, sobre o município de Inhumas, foi a questão menos respondida das três. Sendo assim, vimos que dos quarenta e sete questionários respondidos essa questão ficou completamente em branco em onze deles e em sete apareceram respostas tais como “prefiro não responder”, “não aprendi nada sobre isso” e “a história da minha cidade não é importante”. Além disso, foi a questão em que os marcos históricos apareceram de forma mais deficiente, ou seja, mesmo nos questionários em que terceira questão foi respondida, essas respostas apareceram de forma muito superficial com pouca ou nenhuma precisão, não contando em nenhum deles com indicação de pessoas, datas ou acontecimentos, mesmo que de forma indireta.

Assim, em relação à história local, na ausência do ensino de um conteúdo formal na segunda fase do Ensino Fundamental, os alunos recorrem e reafirmam um conhecimento do senso comum que se apegam a fatores míticos, como o caso do Anhanguera, ou genéricos como o crescimento populacional e as mudanças de nomes dessa região desde o povoado que se iniciou na Fazenda Goiabeiras até a cidade de Inhumas, como se apenas esses fatores por si tornassem a cidade, ou o estado, o que eles são hoje, não havendo referências às ações e interações humanas na região como elementos transformadores. Isso pode ser percebido em relatos como o seguinte:

Desde antigamente a cidade de Inhumas era apenas uma estrada onde os boiadeiros passava com a manada, com isso foi se formando uma vila e hoje é chamada de Inhumas, homenagem a uma ave inhumana (Aluno CERB, 14 anos, 2016).

Segundo a análise das narrativas estudadas, concluímos, parcialmente que, quanto mais local a história, menos marcos históricos são citados nas narrativas. Isso pode ser confirmado em várias das respostas as quais destacamos para ilustrar esse aspecto, tais como: “Quando cursei o ensino fundamental estudei só sobre a vegetação de Goiás, nunca aprofundamos mesmo na história de Goiás” (Aluna CERB, 14 anos, 2016). Outra narrativa, que chamou atenção, foi de uma aluna também de 14 anos do Colégio Rui Babosa, autora do seguinte relato:

Pelo meu conhecimento, a história do meu estado se iniciou no século XVI (eu acho) e que as origens históricas de Goiás estão ligadas à corrida do ouro pelos bandeirantes que veio até as terras goianas; apenas isso que eu tenho conhecimento, só que não lembro de estudar isso em sala, apenas vi isso em uma pesquisa sobre o estado. (Aluna CERB, 14 anos, 2016).

Essa narrativa se referia à questão “2) Como você contaria a história do seu estado a uma pessoa de fora, curiosa por essas informações? Que aspectos você consideraria importantes de serem narrados? ”. A forma como a resposta foi elaborada permite observar que o conhecimento acerca de Goiás construído pela aluna mediante aprendizado formal na escola, não é reconhecido pela mesma como a principal fonte de informações sobre esse assunto. Isso pôde ser percebido em narrativas de outros alunos também, e faz com que se possa deduzir que é uma característica geral entre os jovens que foram alvo da pesquisa.

3.2.3 – Marcadores temporais e espaciais

Um dos aspectos importantes para se avaliar a forma como o indivíduo lida com a História é a sua percepção acerca do tempo e o modo como compreende e estabelece as relações entre as temporalidades: passado, presente e futuro. Na presente pesquisa, buscamos captar das narrativas dos alunos esse aspecto, procurando avaliar quão complexas podem ser as conexões estabelecidas pelos concluintes do Ensino Fundamental em Goiás, no que se refere ao tempo.

Ao analisar os textos produzidos pelos alunos, percebemos que, além dos marcadores cronológicos específicos que indicam datas precisas em algumas das narrativas, apareceram termos que apontam, de alguma forma, a ideia de passagem do tempo, mudança. Esses termos que demonstram uma linguagem temporal foram mais comuns que os de marcadores cronológicos precisos ou datados, tanto em relação à História de Goiás, quanto ao município de Inhumas, como é possível perceber no quadro abaixo.

Quadro 2: Marcadores temporais presentes nas narrativas dos alunos.

Marcadores temporais: Goiás	Recorrência	Marcadores temporais: Inhumas	Recorrência
“setembro de 1987” (acidente com o Césio 137)	1	“antigamente”	1
“no século XVI”	2	“com o tempo”	2
“na antiguidade”	1	“desde antigamente”	1
“há muitos anos atrás”	1	“antes”	4
“no começo”	1	“depois”	2
“mais tarde”	1	“algum tempo atrás”	1
“antigamente”	5	“até hoje”	1
“no passado”	4	“ao passar dos tempos”	1
“ao longo dos tempos”	1	-	-

FONTE: Autora (2017)

Foi interessante perceber, no entanto, que embora a ideia de mudança, de passagem do tempo esteja presente nas narrativas dos alunos, a maioria apresentou dificuldades em estabelecer uma relação coerente entre essas temporalidades distintas, apresentando apenas a distinção entre o *antes* e o *agora*, como se isso se desse de forma fortuita. Percebemos este aspecto, por exemplo, no trecho abaixo acerca da história de Inhumas

Antigamente era uma fazenda que se chamava ‘Cedro’, e *com o tempo* a fazenda cresceu e se chamou ‘Vila Goiabeira’ por tanto de

pés de goiabas que havia e cresceu mais essa vila e se transformou em uma cidade que se chamou 'Inhumas' pelo tanto de ave que havia. (Aluno CERB, 14 anos, 2016).

O não estabelecimento, pelos alunos, de uma articulação entre as temporalidades faz com que as narrativas em que isso ocorre, se distanciem das especificações que Rüsen aponta como características de uma narrativa constituinte de consciência histórica, apresentadas no início desse capítulo. Isso ocorre porque, embora os alunos recorram ao passado em seus textos, esse passado não é um elemento relevante para a compreensão do presente nas narrativas elaboradas por eles, ou seja, as representações de continuidade não são construídas.

Semelhante ao tópico analisado no item anterior, notamos que, referente à questão do tempo, quanto mais local a história, menor precisão os alunos foram capazes de apresentar, como mostra o fato de que em nenhum dos questionários os alunos responderam à questão 3, com referências cronológicas específicas.

Em relação aos marcadores espaciais foram citados alguns relacionados à história do estado, mas se destacaram os que atualmente são pontos turísticos. Desse modo, notamos que o fato de se tratarem de lugares que se tornaram pontos turísticos motivou que os alunos citassem tais locais, como: “Goiás Velho” (Cidade de Goiás), Pirenópolis e Caldas Novas e, nesse caso, nem mesmo os fatores históricos que transformaram vários desses locais em atrações turísticas são considerados. Os espaços citados, levando em consideração questões referentes à história política foram, principalmente, Goiânia, por conta da transferência da capital goiana na década de 1930; Brasília, pelo fato de a capital federal ter sido construída em território goiano, e Tocantins, por conta da divisão do território do estado em 1989.

3.2.4 – Protagonistas

A partir da leitura das narrativas dos alunos, percebemos que os personagens históricos quase não foram mencionados. Quando apareceram nas narrativas, isso foi feito sob a forma de referências a coletividades como “os escravos”, ou “os portugueses” e bem pouco com referências a indivíduos. Entre os poucos que foram citados, de forma mais específica ou individual, destacou-se a

figura de *O Anhanguera* que não teve seu nome real mencionado em nenhuma delas. Além disso, esse personagem aparece sempre com as características quase míticas, criadas em torno dele como aquele que, de forma muito inteligente, conseguiu encontrar o ouro ludibriando e ameaçando os indígenas. Curiosamente, os portugueses, na maioria das narrativas em que apareceram, foram apresentados como os vilões que empobreceram essa região retirando as riquezas naturais. A figura do Anhanguera, paradoxalmente, não se inclui nessa classificação, sendo ele apresentado de forma não negativa nas narrativas dos alunos, como é possível perceber no trecho abaixo:

Aprendi que Goiás foi explorado por Anhanguera, que era um explorador que desbravava as matas brasileiras em busca de ouros e riquezas naturais (Aluna CERB, 14 anos, 2016).

Sobre indígenas e escravos, percebemos que foram apresentados pelos alunos como aqueles que sofreram muito e foram explorados durante a busca pelo ouro, porém não houve nenhum aprofundamento, ou relação espontânea entre essa situação e problemas de desigualdade social ou racismo no presente.

Outra figura que merece destaque, tendo sido citada de forma direta em duas narrativas foi Cora Coralina. Nas duas situações em que esta parece, ela é citada por sua relação com a Cidade de Goiás, que é uma cidade antiga, portanto histórica, segundo a compreensão dos alunos.

Na questão relativa à história de Inhumas, a quantidade de referências a pessoas foi ainda menor, sendo que em nenhuma delas foram citados indivíduos de forma mais específica. Isso reforça a hipótese apresentada no item anterior de que quanto mais local a história, menor é o conhecimento formal dos alunos participantes da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta as referências que os alunos fizeram a respeito dos protagonistas da história de Goiás e de Inhumas apareceram nos questionários, bem como a recorrência disso.

Quadro 3: Protagonistas da história presentes nas narrativas dos alunos.

Personagens: Goiás	Recorrência	Personagens: Inhumas	Recorrência
“O Anhanguera”	5	“Umas pessoas”	3
Getúlio Vargas	1	“Boiadeiros”	1
“Os índios”	2	-	-
“Os escravos”	4	-	-
Cora Coralina	2	-	-
“os portugueses”	1	-	-
“os bandeirantes”	3	-	-
“os colonizadores”	1	-	-

FONTE: Autora (2017)

3.2.5 – Mensagens nucleares

Apesar de as ideias terem sido apresentadas de forma muito fragmentada nas narrativas dos alunos, em sua maioria, conseguimos captar como mensagem nuclear uma tendência negativista, de forma a relacionarem a exploração das riquezas naturais e a escravidão ao fato de “o estado não ser tão importante assim” num cenário nacional. Ou seja, para a maioria dos alunos, a forma como os acontecimentos se desenvolveram na região, onde, atualmente, é o Estado de Goiás levou a uma atual situação de menor importância desse estado diante dos demais, segundo a compreensão dos alunos. Percebemos que essa tendência negativista leva em consideração, principalmente, aspectos econômicos, de um ponto de vista de que Goiás estaria em uma condição de atraso em relação a outros estados mais industrializados e mais populosos, por exemplo. Notamos essa auto avaliação negativa como um aspecto identitário comum aos jovens, participantes da pesquisa, que pode ter contribuído para reações como a que é apresentada abaixo, presente na narrativa de um aluno de 14 anos do Colégio Rui Barbosa:

Que aqui em Goiás nós não somos ‘roceiros’ como todos de fora pensam, tem os caipiras também, mas eles moram na zona rural e nós que moramos na cidade somos normais iguais a vocês dos outros estados. Nós temos toda a modernidade dos outros estados. (Aluno CERB, 14 anos, 2016).

3.2.6 – Sentidos de mudança em História

Por meio da análise das narrativas, percebemos um contraponto ao item anterior, elaborado pelos próprios alunos, no que se refere aos aspectos naturais e culturais do estado. Notadamente, em várias das narrativas, esteve presente a ideia de que, apesar da exploração das riquezas ter trazido consequências ruins, o estado é valorizado no texto dos alunos por suas riquezas naturais e culturais da atualidade tais como, festas populares, comidas típicas, vegetação, etc.

A valorização desses aspectos naturais e culturais nos levou à conclusão de que a forma como os jovens percebem a história e se percebem no contexto em que vivem, envolve aspectos identitários que não se relacionam tão diretamente às questões da história política e econômica, consideradas mais tradicionais, do ponto de vista do conhecimento histórico e seu ensino.

3.3 – O *Currículo Referência* e as formas de consciência histórica desenvolvidas pelos alunos acerca da História de Goiás

Nessa etapa apresentamos outros resultados obtidos a partir da análise das narrativas dos alunos, relacionando-as às propostas para o ensino de história contido no *Currículo Referência* da Rede Estadual de Educação de Goiás. O objetivo central, nesse momento, foi perceber se os problemas presentes no *Currículo Referência*, já apontados no segundo capítulo dessa dissertação, influenciariam de forma significativa o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos e como isso acontece.

Na realização desta pesquisa, partimos da hipótese de que essa influência existe e que os problemas, já citados, relacionados à normativa curricular, podem fazer com que ela seja uma influência negativa, dificultando o pleno desenvolvimento da cognição histórica e contribuindo para a construção de tipos menos complexos de consciência histórica, por parte dos jovens que são atendidos pelas escolas estaduais em Goiás. Buscamos analisar, a partir das narrativas dos alunos, se essa hipótese poderia ser verificada na prática. Para tanto, definimos como critério de sistematização dessa análise a identificação das dificuldades mais recorrentes nas narrativas dos alunos, para posteriormente vinculá-los aos

problemas identificados previamente no currículo, para que pudéssemos compreender se estes podem ser apontados como causa daqueles.

Nas narrativas dos alunos identificamos como principais aspectos negativos três dificuldades gerais: primeiro, a dificuldade em se compreender como o passado é acessado; em segundo lugar, a dificuldade em lidar com conceitos históricos; e, por último, a dificuldade em estabelecer relações coerentes entre as diferentes temporalidades. Por conta dessas dificuldades descobertas, retomamos alguns dos problemas identificados no *Currículo Referência* da Rede Estadual de Educação de Goiás, principalmente os que se relacionam à concepção que o documento apresenta acerca de aprendizagem e de ensino de História, que pode explicar as dificuldades expostas pelos alunos em suas narrativas.

3.3.1 – Concepção de cognição histórica desligada da ciência de referência

Apresentamos alguns aspectos do *Currículo Referência* em primeiro lugar, pois percebemos, nesta pesquisa, como a principal origem dos problemas mais sérios identificados em relação à cognição histórica dos alunos e à elaboração de suas narrativas. Optamos por subdividi-lo em outros dois: o primeiro, a) relacionado à questão dos conceitos históricos e o segundo, b) relacionado ao trabalho com as temporalidades.

a) Observamos as carências do *Currículo Referência* da Rede Estadual de Educação no que se refere aos conceitos históricos, como apontadas no segundo capítulo, tanto em relação aos conceitos substantivos quanto aos conceitos de segunda ordem, mas de forma mais intensa em relação aos segundos.

As propostas da educação histórica reconhecem a centralidade de uma boa compreensão acerca dos conceitos históricos e das relações entre os mesmos como um dos fatores que contribuem, no processo de aprendizado histórico, para o desenvolvimento de uma cognição histórica satisfatória. Sendo assim, a habilidade de se lidar e relacionar de forma mais articulada os conceitos substantivos, amalgamados pelos conceitos de segunda ordem, seria um dos principais indícios de uma boa cognição histórica em consolidação. Uma das consequências dessa cognição histórica efetiva seria a construção, pelos alunos, de tipos mais complexos

de consciência histórica, que seja capaz de levar em consideração múltiplos fatores nas explicações históricas, que não tome o passado como dado e como verdade absoluta ou como exemplo a ser seguido, mas que, por outro lado, problematize-o. Retomando a tipologia de Rüsen (2011) apresentada no primeiro capítulo, essas seriam algumas das características das consciências históricas que se aproximam dos tipos crítico e genético, se afastando assim dos tipos menos complexos, ou seja, tradicional e exemplar.

Diante do que foi exposto, quando notamos que os alunos participantes da pesquisa, majoritariamente, apresentaram problemas sérios no que se refere ao uso de conceitos para a elaboração de suas explicações históricas; concluímos que essa dificuldade pode ter sido originada, entre outros fatores, por algumas carências do ensino, vinculadas às propostas do currículo, tais como as que se seguem.

Nesta pesquisa, identificamos como importante causa desse problema, o fato de o *Currículo Referência* não propor reflexões e intervenções mais consistentes acerca dos conceitos históricos em sala de aula e não abrir muito espaço para que as professoras e os professores as proponham de forma autônoma, visto que há uma fiscalização intensa para que os conteúdos do currículo sejam aplicados no tempo previsto para isso, segundo distribuição bimestral dos mesmos ao longo do ano letivo.

Percebemos, de forma mais pontual, que estas foram as consequências mais diretas do problema relacionado aos conceitos na etapa da identificação dos marcos históricos nas narrativas dos alunos apresentadas no tópico anterior. Vimos que a presença de conceitos substantivos, que seriam os que se relacionam mais diretamente à apresentação de *acontecimentos históricos*, é bem escassa, e a de conceitos de segunda ordem é praticamente nula nas narrativas dos alunos. Não se trata da defesa do ensino factual de história. No entanto, analisar as narrativas dos alunos sob o ponto de vista dos conceitos é importante na tentativa de se observar como se desenvolve a cognição histórica, possibilitando intervenções mais acertadas no contexto do ensino de História, buscando reverter esse quadro.

Quando há uma deficiência no uso de conceitos histórico nas narrativas dos alunos, consideramos essa característica como sintomática de uma deficiência no trabalho com esses conceitos no processo de ensino escolar da História.

Compreendemos que outros aspectos externos à escola também fazem parte do aprendizado histórico dos alunos; no entanto, é por meio do ensino escolar da História que essa habilidade de se relacionar os conceitos deve ser sistematizada.

Apresentamos a análise do *Currículo Referência* no segundo capítulo, e, isso nos permitiu analisar as narrativas dos alunos, identificando as consequências negativas relacionadas ao cumprimento desse documento normativo; ou seja, a dificuldade por parte dos alunos em realizar as articulações narrativas a partir do uso conceitos históricos. Constatamos essa dificuldade pôde nas duas escolas alvo da pesquisa, mesmo na de maior nota no IDEB.

Quadro 4: Conceitos Substantivos presentes nas narrativas dos alunos

Conceitos Substantivos	Recorrência
Mineração em Goiás	3
Escravidão negra	3
Monarquia absolutista	1
Bandeiras	1
Descobrimto	1
Desenvolvimento	1
Trabalho Escravo em Goiás	1
Exploração	2
Quilombos	1

FONTE: Autora (2017)

No que se refere a esse aspecto, fizemos a comparação entre as narrativas de alunos das duas escolas diferentes, principalmente entre as respostas da questão 1 do instrumento de pesquisa: “1) O que você se lembra de ter aprendido sobre a história de Goiás enquanto cursou o Ensino Fundamental?”. As respostas a esta questão permitiram-nos analisar esse aspecto, justamente, pelo fato de a questão remeter à História vista como disciplina escolar, ou seja, acessada via ensino sistematizado. Os textos abaixo permitem perceber a dificuldade descrita.

Que Goiás foi descoberto por anhanguera, quando ele resolveu fazer uma expedição no interior do Brasil (Aluna CERB, 14 anos).

Que a região de Goiás fez parte de algumas “caça ao tesouro” de bandeirantes, e que teve algumas fazendas com muitos escravos nessa região. E que depois de algum tempo passou a ter o Distrito Federal (Aluna CEJPV, 14 anos).

Observamos também o modo como alguns conceitos substantivos aparecem em diversas narrativas, sendo estes tomados em muitos casos exclusivamente, como acontecimentos. Em nenhum dos textos dos alunos da Escola Joaquim Pedro Vaz foram mencionados conceitos históricos, nem substantivos e nem de segunda ordem. No entanto, a carência grave de conceitos de segunda ordem foi percebida nos textos dos alunos do Colégio Rui Barbosa também, o que fez com que as explicações históricas elaboradas pelos alunos, nas duas escolas, tenham apresentado características de desarticulação, se assemelhando mais a uma sucessão de acontecimentos desconexos.

Quadro 5: Conceitos de segunda ordem nas narrativas dos alunos

Conceitos de Segunda Ordem	Recorrência	Escola
Vestígios	1	Rui Barbosa

FONTE: Autora (2017)

Enfim, as observações realizadas permitiram que se confirmasse a hipótese de que as carências curriculares em relação aos conceitos históricos e a falta de autonomia do professor para supri-las, trazem como consequência negativa para a cognição histórica dos alunos, a dificuldade em se realizar a construção de narrativas com explicações históricas mais complexas, que envolvam o estabelecimento de relações entre conceitos históricos substantivos articulados aos de segunda ordem.

b) No que se refere às deficiências em relação à forma como o *Currículo Referência* apresenta a proposta de trabalho com as diferentes temporalidades, percebemos que, mais uma vez, há um descolamento em relação às compreensões de tempo fundamentadas pela História. Neste caso, prioriza-se também para esse aspecto, as concepções de desenvolvimento cognitivo elaboradas e apresentadas por Piaget (2007) em sua Epistemologia Genética. Segundo o autor,

Com as estruturas operatórias 'formais' que começam a constituir-se por volta dos 11-12 anos, chegamos à terceira etapa do processo que leva as operações a libertarem-se da duração, ou seja, de fato, do contexto psicológico das ações do sujeito, com o que elas comportam de dimensão causal, além de suas propriedades

implicativas ou lógicas, para atingir finalmente esse caráter extemporâneo que é próprio das ligações lógico-matemáticas depuradas (PIAGET, 2007, p. 48).

A partir dessa teoria podemos afirmar que o tempo como conceito e as relações entre as temporalidades só seriam compreensíveis pelo indivíduo por volta dos 11 anos, quando o indivíduo adentraria o *estágio operatório formal* do desenvolvimento cognitivo, período correspondente em nível de escolarização, ao 6º ano do Ensino Fundamental, primeiro ano da segunda etapa. Nessa etapa, para Piaget (2007, p. 49), “o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do conceito”.

Embora o *Currículo Referência* siga essa concepção de desenvolvimento cognitivo, percebemos que, nem mesmo a partir do 6º ano essa compreensão é estimulada, limitando-se meramente a ampliar a cronologia trabalhada, ou seja, apresentar uma linha do tempo que abarca um recorte maior para o aluno da segunda fase do Ensino Fundamental. Essa cronologia mais ampla, embora extrapole a ideia de tempo vinculada apenas ao tempo de vida do aluno, como é geralmente trabalhada na primeira etapa do Ensino Fundamental, mantém a característica de linearidade e não é comparada com outras diversas formas de compreender o tempo. Há uma falha também por não levar o indivíduo a refletir, até mesmo dentro de uma cronologia tradicional, que as formas de se mensurar e compreender o tempo são criações humanas, socialmente construídas. Dessa forma, essa falha faz com que, potencialmente, essas cronologias sejam admitidas pelos alunos como algo único e imutável.

No que se refere à compreensão limitada acerca do tempo, que é característica marcante do *Currículo Referência*, consideramos, nesta pesquisa, como o fator preponderante para explicação das diversas carências das narrativas dos alunos em relação ao tempo. Conforme apresentamos no tópico anterior, a dificuldade em estabelecer relações entre as temporalidades diferentes, percebida nas narrativas dos alunos concluintes do Ensino Fundamental nas duas escolas, foi uma característica majoritária. As representações de continuidade que seriam responsáveis por vincular, na narrativa, as três temporalidades distintas numa

unidade temporal, não foram construídas satisfatoriamente em nenhum dos textos elaborados pelos alunos, pois a forma como isso é ensinado para eles colabora para que compreendam o tempo como uma sucessão fortuita de acontecimentos que não têm conexão entre si. Percebemos essa característica nas narrativas dos alunos das duas escolas, como mostram os textos abaixo, referentes à segunda questão do instrumento de pesquisa:

Eu contaria a ele sobre o nosso museu de Arte, como os povos buscava água. Nossa festa de Inhumas, sobre o desfile que se realiza na nossa cidade no dia do Aniversário de Inhumas. (Aluna 9ºC, CEJPV, 15 anos).

Tem várias festas aqui em Goiás, tem a cidade de Trindade que em alguns anos o Papa Francisco vai visitar, que um homem veio aqui e ameaçou os índios falando que ia colocar fogo nas águas dos rios deles. Só que na verdade era álcool com fogo (Aluna 9ºC, CERB, 14 anos).

Contaria sobre as festas populares, como a cavalgada de Pirinópolis [sic], falaria sobre as cidades turísticas, como os exploradores chegaram as nossas terras e as tribos que aqui vivem (Aluna 9ºC, CERB, 14 anos).

Os textos dos alunos demonstram que além da confusão sobre a localização temporal de elementos do passado, do presente e do futuro, não há elementos que permitam perceber conexão entre as temporalidades. Os próprios tempos verbais indicam essa confusão. Faltam as representações de continuidade, ou mesmo qualquer tipo de vínculo entre os acontecimentos citados como relações de causalidade, por exemplo. Percebemos, ainda, que nas narrativas dos alunos, priorizou-se um presente contínuo, em muitos casos, não distinto do passado, como se fossem uma só e a mesma temporalidade, como pode ser observado nos dois últimos trechos destacados acima.

Identificada a presença desses dois principais problemas de cognição histórica dos alunos, consideramos a necessidade de apresentar a possível origem deles, bem como refletir sobre a mesma. Assim, a etapa prática de análise de narrativas nos permitiu reafirmar que os problemas referentes à concepção de cognição histórica apresentada no *Currículo Referência* e as suas consequências tem raízes bem consolidadas no fato de o próprio aprendizado histórico ser

compreendido, muito mais, pela via das teorias gerais do aprendizado, ancorado no modelo piagetiano, do que pela via da concepção de aprendizado histórico que tenha como base as teorias da educação histórica.

A intenção não é negar os méritos da epistemologia genética de Piaget (2007), mas perceber que ela não se adequa a todos os tipos de aprendizado. Ao pressupor que todos os aspectos da cognição desenvolvessem uniformemente, ela se baseia apenas no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e as pesquisas na área da educação histórica tem mostrado que a cognição histórica não se desenvolve dessa forma. O *Currículo Referência* não deixa claro o porquê de optar por essa teoria da aprendizagem, apesar dos problemas em relação a cognição histórica presente na mesma, mas acreditamos que isso se deve ao fato de ser uma teoria amplamente aceita e aplicada em relação à aprendizagem de diversas áreas do conhecimento.

A priorização desse modelo, no entanto, continua fazendo com que os temas históricos sejam normalmente percebidos, tanto pelos alunos quanto pelos professores, como um bloco de conteúdos a serem memorizados, sem muita reflexão acerca de como aqueles assuntos se relacionam a sua vida prática. Sendo assim, quanto mais avançados nas séries escolares mais conteúdos os alunos acreditam precisar memorizar e, então, as principais operações da cognição histórica não são valorizadas ou desenvolvidas no ambiente escolar, prejudicando a formação de tipos mais complexos de consciência histórica, e, contribuindo para que os alunos apresentem características muito tradicionais em sua compreensão acerca do passado e do mundo que o cerca. Enfim, a proposta de aprendizagem não avança para uma aprendizagem reflexiva.

Essa ideia de memorização de conteúdos a serem dominados pelos alunos pode ser encontrada em várias seções do texto do *Currículo Referência*. O problema apontado aqui não está meramente no fato de os alunos terem que dominar uma certa quantidade de conteúdos ao fim do Ensino Fundamental, visto que essa é uma expectativa comum dos currículos. O problema está, principalmente, no tipo de conteúdo que se espera que os alunos dominem. Ou seja, o currículo propõe uma listagem de conteúdos que tem uma característica voltada exclusivamente para informações sobre acontecimentos do passado e não inclui

satisfatoriamente conhecimentos que permitam que o aluno estabeleça relação entre seus saberes históricos prévios e o que ele aprende na escola elaborando uma síntese que faça com que ele avance em sua forma cognição histórica.

Como consequência disso, em diversas narrativas de alunos, apareceu a preocupação acerca do que foi questionado sobre a História de Goiás, por ser, segundo eles, um conteúdo do qual não se lembravam, ou nunca tinham visto. Percebemos isso nos trechos abaixo, nos quais destacamos dos escritos de alunos de ambas escolas, como: “Eu realmente não lembro de nada sobre isso” (Aluna 9ºB, CEJPV, 14 anos); “Quando cursei o ensino fundamental estudei só sobre a vegetação de Goiás, nunca aprofundamos mesmo na história de Goiás” (Aluna 9ºB, CERB, 14 anos); “Nunca aprendi sobre a história de Goiás” (Aluno 9ºE, CERB, 14 anos) e

O que eu me lembro que eu estudei mais sobre a vegetação goiana do que sua história, o que foi aprendido em sala foi que em Goiás a vegetação predominante é o cerrado, sobre a história de Goiás não aprendi muita coisa, apenas sei por conhecimento (Aluna 9ºB, CERB, 14 anos).

É importante destacar que, o que a aluna afirma como “apenas sei por conhecimento” envolve conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar e que constituem uma bagagem de saberes históricos desta aluna. As concepções da Educação Histórica reconhecem a importância desse conhecimento prévio dos alunos.

O que essa pesquisa questionamos é o esforço que as escolas ainda empreendem para fazer com que os alunos acumulem uma quantidade de conteúdos, ao invés de contribuir para que elas desenvolvam os processos cognitivos que consolidariam um conhecimento histórico mais amplo. Para que essa contribuição ocorra, acreditamos em um ensino não conteudista, que articule o conhecimento prévio do aluno com conhecimento adquirido na escola. Podemos, inclusive, afirmar, seguindo esse raciocínio, que esse esforço das escolas em fazer com que o aluno memorize conteúdos em bloco é vão, pois, a mera memorização de conteúdos atende apenas o objetivo de uma avaliação quantitativa imediata, ou seja, lembrar o que “vai cair na prova”, e ao final daquela etapa escolar, os conteúdos que

não são significativos para a vida prática dos alunos, são simplesmente esquecidos.

3.3.2 – Ausência de pesquisa em História e supervalorização do uso do livro didático

A ausência de pesquisa em História e supervalorização do uso do livro didático é outra característica que consideramos como negativa do *Currículo Referência* que também foi levantada no segundo capítulo, cabendo, aqui, apresentar as consequências negativas que ela suscita para a cognição histórica dos alunos. Esse aspecto se relaciona intimamente ao anterior porque também é derivado de concepções de cognição histórica que não priorizam a História como referência para o aprendizado, mas apenas as teorias gerais do desenvolvimento cognitivo como norteadoras das propostas de ensino.

No caso dos alunos participantes dessa pesquisa, em relação aos conhecimentos acerca da história de Goiás ou do Município de Inhumas, as consequências desse problema foram ainda mais evidentes porque tais conteúdos não são contemplados pelos materiais didáticos ao alcance dos alunos da rede pública, ou seja, os livros didáticos que são distribuídos para as escolas.

Como destacamos anteriormente, o texto do *Currículo Referência* da Rede Estadual de Estadual prioriza o livro didático como principal ferramenta disponibilizada aos alunos para acessar o conhecimento histórico.

O fato de ser uma ferramenta universalizada, faz com que não se reflita muito, no ambiente escolar, acerca do processo por meio do qual aqueles conteúdos foram parar ali, fazendo com que normalmente eles sejam tomados integralmente como uma verdade que deve ser ensinada de forma quase inquestionável.

É necessário pensarmos que os livros didáticos no Brasil seguem uma indicação de conteúdos que data dos PCNs e que inclui os conteúdos básicos que todos os indivíduos concluintes do Ensino Fundamental, em qualquer região do país, devem conhecer, excluindo-se obviamente as especificidades regionais. Desse modo, os conteúdos são cada vez mais gerais e se distanciam das demandas do presente dos jovens de cada região do Brasil, tão diferentes entre si. Essa ideia reforça o fato de que a tentativa de estabelecer normativas curriculares com perspectivas nacionais e gerais num país tão grande e culturalmente diversificado,

contribui para que a construção de conhecimentos históricos se desenvolva de forma muito superficial e generalista e que, conseqüentemente, tipos de consciência histórica menos elaborados sejam construídos pelos alunos acerca de temas mais locais.

Por conta dessa característica limitadora dos livros didáticos de História, a introdução da seção História do *Currículo Referência* da rede estadual de educação de Goiás sugere que, em relação aos conhecimentos acerca da história local, os professores exerçam sua habilidade de pesquisadores, juntamente com os alunos, podendo construir uma “história da sua cidade”. Percebemos, neste caso, que o estímulo a esse esforço de pesquisa e elaboração de uma historiografia local só é sugerido no documento em relação aos conteúdos que o livro didático não contempla pelas razões já mencionadas.

As observações iniciais desse capítulo já constataram, a partir das narrativas dos alunos, que o conhecimento dos mesmos sobre a história é cada vez menor à medida em que ela se volta para o nível mais local. Essa constatação permite reforçar a ideia de que o esforço de pesquisa e produção de uma historiografia local por professores e alunos, sugerido no *Currículo Referência*, não tem se concretizado, podendo-se listar entre os motivos que impossibilitam sua execução, o fato de os professores estarem presos a um sistema de distribuição bimestral de conteúdos quase inflexível, que inclui uma estrita fiscalização do cumprimento da mesma no tempo estabelecido.

A ausência desse esforço de pesquisa traz ainda uma outra consequência, que se relaciona não só ao conhecimento acerca da história local, mas também à compreensão de como o conhecimento histórico é produzido de forma geral. Este problema do currículo diz respeito, principalmente, ao desconhecimento por parte dos alunos acerca de como o passado é acessado e historicamente ressignificado no presente, falhando inclusive pela negligência em relação a propostas de compreensão e uso das fontes históricas por parte dos alunos e professores.

As consequências negativas desse problema extrapolam ainda o ambiente escolar e atinge a sociedade em geral pois possibilita que o conhecimento fragmentado acerca do passado, contribua para a reprodução de uma série de

saberes envolvidos em elementos míticos, imprecisos e produtos do senso comum, embora tenham um *verniz histórico*. Tomamos como exemplo disso, mais uma vez, as narrativas relacionadas à figura do Anhanguera, pois, aparentemente, é o tema/personagem da história de Goiás que mais se tornou alvo desse tipo de distorção histórica.

Como observamos anteriormente, diversas narrativas dos alunos fazem alusão às façanhas de Bartolomeu Bueno da Silva, tanto o pai quanto o filho, confundindo-as. Abaixo estão transcritas algumas delas

Não me lembro muita coisa apenas que um homem que morreu e depois seu filho erdou [sic] o que seu pai e até seu nome e continuou o trabalho que seu pai fazia (Aluna 9ºC, CERB, 14 anos).

Em outra questão, a mesma aluna continua

Que o estado teve alguns outros nomes antes do atual que é Goiás. E quando um homem chegou aqui havia vários índios e para que os índios obedecesse [sic] ele, ele colocou fogo no álcool e os índios acharam que era água. (Aluna 9ºC, CERB, 14 anos).

No modelo de ensino atual, dificilmente, alunos e professores poderiam ou se preocupariam em investigar, por meio do trabalho com fontes ou de outros materiais didáticos que não seja o livro, a veracidade ou razoabilidade dos acontecimentos relacionados a esse mito fundador de Goiás tal como ele é comumente tratado. Em função disso, tal mito é ensinado nas escolas com a autoridade de um conhecimento produzido historicamente, embora não seja.

Nesse sentido, história e mito se confundem por conta da ausência cotidiana da pesquisa em sala de aula. Não pretendemos, aqui, rechaçar o mito, mas sim colocá-lo em um lugar mais adequado, e não o compreender como História estritamente, por mais interessante que essa narrativa pareça. No entanto, a frequência desse tipo de concepção acerca do Anhanguera nos textos dos alunos é, de fato, sintomática da presença de características tradicionais e exemplares na consciência histórica construída pelos jovens alunos concluintes do Ensino Fundamental na rede estadual de educação em Goiás acerca da história do seu estado.

Acreditamos que algumas propostas para amenizar essas dificuldades devem passar pela tentativa de implantação de projetos, em nível escolar, que envolvam efetivamente alunos e professores em pesquisa histórica na medida do possível. Não se trata de compreender o ensino escolar de História como um mecanismo de produção de pequenos historiadores, mas sim da ampliação e consolidação nos alunos de formas de cognição que os habilite a pensar sobre a história relacionada à sua vida prática, de forma mais profunda, instrumentalizada, possibilitando inclusive que o indivíduo faça uma reflexão acerca de seus aspectos identitários e não meramente tome a História como coisas a serem memorizadas para alguma avaliação ou o passado como algo que tenha que ser contemplado, resgatado e revivenciado a todo custo.

Na contramão dos aspectos negativos observados, percebemos no texto de uma das alunas também do Colégio Rui Barbosa, transcrito abaixo, uma noção bem isolada embora um pouco mais precisa, sobre como o passado da região de Goiás materialmente chega ao presente, permitindo a realização das elaborações e compreensões sobre ele. Segundo a aluna,

Eu lembro mais sobre a escravidão que aconteceu no Brasil e que em Goiás até hoje existem vestígios do trabalho escravo. Lembro também que no século XVI os bandeirantes paulistas vieram as terras goianas a procura de ouro (Aluna 9^oC, CERB, 14 anos).

O interesse por esse trecho se deve justamente à compreensão expressa pela aluna acerca do que se sabe do passado da escravidão em Goiás por meio dos *vestígios* que nos chegaram desse passado, que permitem entrevê-lo. A aluna, a partir dessa resposta, aparenta saber que, o que se pode conhecer sobre uma região não é apenas o que está no livro ou o que é ensinado em forma de aulas tradicionais. Ela aparenta saber, ainda, que o conhecimento histórico que se produz acerca de determinada situação do passado deve estar ancorado em elementos que nos permitam verificar a factibilidade do mesmo.

Portanto, de forma bem simples, a noção de vestígios enquanto recursos para que esse passado seja acessado por qualquer pessoa se faz presente de forma significativa na narrativa da aluna. Não é possível saber se essa compreensão da aluna foi construída mediante ensino escolar ou é um conhecimento prévio, no

entanto, podemos reconhecer como um dos indícios de uma cognição em História um pouco mais complexa do que as expressas nas demais narrativas dos alunos. Essa última observação permite que se perceba, de forma esperançosa, a possibilidade de contribuição do ensino escolar de História para a construção de tipos de consciência histórica mais elaborados pelos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem histórica.

Após traçar todo esse panorama acerca dos problemas relacionados ao ensino de História em Goiás, surgem diversas indagações, entre elas a de que se a solução desses problemas apontados estaria centrada simplesmente no estímulo e/ou capacitação dos professores e professoras para o trabalho de ensino que aproxime o aluno de uma cognição histórica situada na própria História. Sabemos que esses problemas não solucionados com qualquer receita simplista e que construir um aprendizado mais prazeroso, no qual o aluno pode ser munido de saberes que, acrescidos e relacionados com os seus saberes prévios, possibilitem reflexões acerca de sua realidade e a construção de tipos de consciência histórica mais complexos, é algo que deve ser constituído a cada dia.

Apontamos, ainda, a necessidade de se garantir que o professor-historiador tenha mais autonomia para organizar seu trabalho de forma a permitir que seu ensino promova uma aprendizagem significativa. Isso envolve mais autonomia para selecionar os temas que serão ensinados, a partir da observação das especificidades que compõe a realidade vivida por ele mesmo e por seus alunos, e, mais liberdade para distribuição desses conteúdos nos períodos letivos. Não propomos aqui a abolição de qualquer tipo de tábua de conteúdos, mas sim que elas sejam propostas flexíveis e passíveis de intervenção docente.

Diversos projetos no Brasil e no mundo trabalham no sentido de promover um aprendizado que valoriza a cognição histórica situada na própria história. Dessa forma, alia-se conhecimento histórico produzido academicamente e as reflexões acerca de como o indivíduo aprende história e conhecimento histórico escolar, numa relação em que o ensino realmente se preocupe com uma aprendizagem histórica significativa. Nesse sentido, reafirmamos, aqui, a necessidade de capacitação dos profissionais docentes de História para esse campo que se abre. Segundo a professora Maria Conceição Silva afirma no artigo *Educação Histórica: perspectivas*

para o Ensino de História em Goiás:

Daí, a necessidade do ensino de História contemplar o estudo das atividades humanas e das diferentes temporalidades, de conceitos e categorias – objetos da Disciplina e do trabalho docente –, propondo análises regionais acerca da localidade, da identidade e da cultura das populações. Dessa maneira, devem-se proporcionar meios que conduzam os jovens a estabelecer a relação do seu tempo com outros espaços e experiências sociais vividas direta ou indiretamente (SILVA, 2011, p. 210).

Para que essa tarefa seja realizada satisfatoriamente é imprescindível que os professores e as professoras de História de nível básico se envolvam efetivamente na reavaliação de sua atuação docente, abandonando, deliberadamente, o papel daquele que meramente oferece o máximo de conteúdo que o aluno possa acumular sem reflexão, pois, segundo Silva (2011),

A função do professor de História consiste em fornecer subsídios para que o aluno amplie a compreensão da realidade social em torno de si, do outro e do mundo. Além disso, é tarefa da escola legitimar o trabalho coletivo por meio das experiências sociais, políticas, religiosas, familiares, entre outras, respeitando a diversidade. O planejamento das aulas – métodos para ministrar e desenvolver os conteúdos (temas) – é imprescindível para a aprendizagem. O livro didático não pode tornar-se o único meio de ensino, há a possibilidade de se ensinar história, eliminando o texto do livro didático por meio de outras fontes possíveis e pela composição de textos pelos jovens escolares e pelos professores (p. 211).

A referida reavaliação do papel docente deve passar também pela busca por conquistar a autonomia que garanta seu espaço como mediador profissional entre as contribuições da ciência histórica, que ele também produz, e as consciências históricas construídas pelos indivíduos na condição de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de termos sido conduzidos pela pesquisa por tantos caminhos que permitiram descobertas e aprofundamentos acerca de como se estrutura o aprendizado histórico dos escolares, chegamos às considerações finais e percebemos a necessidade de aqui externar o quão instigante foi realizar essa pesquisa ao longo destes mais de dois anos que, na verdade, foram a continuação de tantos outros anos de preocupações docentes.

Ao longo da realização dessa pesquisa, foi necessário que se tornasse cada vez mais clara para nós a fundamentação teórica, dentro das preocupações relacionadas à consciência histórica para o ensino e aprendizagem em História, apresentadas desde o início dessa dissertação. A educação histórica, como campo teórico norteador dessa pesquisa, trouxe contribuições fundamentais para a articulação das ideias acerca da centralidade do conceito de consciência histórica na estruturação de um ensino que valorize a cognição histórica dos alunos. As propostas de ensino influenciadas por essa teoria, que já tem inúmeras experiências consolidadas no Brasil e fora dele, serviram como referência para que o ensino de História na Rede Estadual de Educação em Goiás fosse analisado nessa pesquisa, principalmente no que se refere ao currículo em vigor.

A partir da fundamentação teórica, passamos à análise do currículo de História em Goiás, realizando inicialmente uma historicização do currículo no Estado, para posteriormente, analisarmos o documento atualmente em vigor a partir das concepções da Educação Histórica, o que levou à identificação de alguns problemas nesse documento. A hipótese principal era que esses problemas poderiam causar dificuldades na cognição histórica dos alunos atendidos pelas escolas dessa rede, contribuindo, assim, para a construção ou reforço, pelos alunos, de consciência histórica de tipos pouco complexos acerca da história de Goiás.

Feito o isso, partimos para a análise das narrativas dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, fontes coletadas cuidadosamente mediante aplicação de questionários em duas escolas estaduais de Goiás. Por meio desta coleta de dados, verificamos diversos aspectos importantes acerca das ideias históricas dos alunos sobre a História de Goiás e do município de Inhumas, e, paralelamente a isso, a

hipótese acima explicitada pôde ser confirmada em relação aos alunos que tiveram suas narrativas investigadas. Apesar desse resultado não nos permitir realizar a generalização de afirmar que em todo o estado essas deficiências também ocorrem, o fato de o currículo se pretender homogêneo para o Estado de Goiás, nos faz levantar a preocupação acerca do potencial de que os demais alunos que estão submetidos às diretrizes do Currículo Referência também desenvolvam as mesmas dificuldades.

As narrativas dos alunos permitiram ainda que analisássemos de forma comparativa entre as duas escolas, a cognição histórica dos alunos, visto que as duas escolas estavam em polos opostos no que diz respeito ao IDEB. A intenção era verificar se essa avaliação quantitativa, realizada nacionalmente, era nos permitiria afirmar que a escola com maior IDEB teria alunos com uma cognição histórica mais avançada e tipos de consciência mais complexos sobre a história de Goiás e se o contrário se verificaria na escola de menor IDEB. A pesquisa nos mostrou que o IDEB, pelo modo como é calculado, é incapaz de fornecer informações consistentes sobre a cognição histórica dos alunos. Além disso, descobrimos que não há diferenças significativas entre a cognição histórica dos alunos das duas escolas apesar da discrepância entre a nota das duas. A única diferença marcante percebida entre as duas escolas foi que, na de maior IDEB, houve maior participação dos alunos e pais na pesquisa.

Nessa etapa de finalização da pesquisa, consideramos necessário apresentar, ainda, algumas observações, que consideramos importantes ao longo das reflexões acerca da relação entre currículo escolar de História e a sua prática no cotidiano das escolas. Pretendemos reforçar, aqui, a ideia de que a construção de um currículo não é algo que deve ser feito displicentemente, diante da certeza de que será negligenciado no cotidiano escolar como uma mera formalidade burocrática. Nesse sentido, são necessárias reflexões profundas para a construção consciente de um instrumento que contribua e possibilite diálogos e transformações no cenário atual do ensino escolar de História em Goiás.

A construção de um currículo de História demanda escolhas teóricas que devem ser muito conscientes quando se almeja elaborar e implantar propostas de ensino que tenham como preocupação central um aprendizado significativo, pautado

por uma cognição histórica que efetivamente dialogue com a realidade dos indivíduos que serão afetados por esse ensino. Essas escolhas teóricas são norteadas por concepções de ensino e aprendizado de História que, certamente, devem ir muito além da forma como tradicionalmente esse ensino vem sendo pensado e executado, guiado por uma ideia utilitarista que reduz a necessidade de conhecimento histórico a apenas o que se precisa saber para a conclusão de cada etapa escolar ou para uma formação eficiente para o mercado.

Apesar de essa última visão ter ganhado muita força recentemente, diante das últimas reformas curriculares em discussão e dos movimentos de patrulha ideológica que têm chegado ao ambiente escolar disfarçados de “combate à doutrinação”, é importante que se lance cada vez mais luz às concepções que vão na contramão dessa tendência; concepções que compreendam o poder transformador que uma cognição histórica bem desenvolvida pode empreender na sociedade, principalmente no que diz respeito ao combate da construção do que Cerri (2001) chama de *identidades não razoáveis*.

As propostas da educação histórica, ao fugirem do clichê pedagogizante das habilidades e competências, que, ainda povoam os currículos de História, buscam atender à demanda para oferecer ao indivíduo a possibilidade de que ele seja capaz de desenvolver instrumentos muito mais eficazes para a compreensão de si e do meio em que se situa. E também, para compreensão dos limites e das possibilidades do seu agir intencional no mundo, constituindo e sendo influenciado pelos seus aspectos identitários. Esse esforço assume como central a preocupação com a formação da consciência histórica dos alunos. No entanto, devemos entendê-lo não como o de uma conformação das consciências ou em outras palavras, de ‘conscientização histórica’, mesmo porque isso é impossível pelo fato de os alunos já chegarem ao Ensino Fundamental com os traços principais da sua consciência histórica já formados. A preocupação com a consciência histórica dos alunos deve ser, e aqui concordamos com Cerri (2011), a de possibilitar o debate, a negociação e abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo, que os alunos trazem. E, acreditamos que isso não é possível num modelo de ensino que se preocupa em oferecer cada vez mais conteúdos, com a expectativa de que os alunos os acumulem, irrefletidamente.

Reconhecer a importância dessas propostas faz com que se avalie, com pesar, mas também com ânsia de transformação os efeitos negativos do *Currículo Referência de Rede Estadual de Educação em Goiás*, como ele atualmente funciona, na consolidação da cognição histórica dos jovens alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de educação. Efeitos esses, que contribuem cotidianamente para que a construção de consciência histórica desses alunos acerca da história do seu próprio estado seja feita de forma a conferir características pouco complexas. Os resultados obtidos por essa pesquisa, somados aos de tantas outras realizadas no Brasil, se mostram como argumentos que reforçam a ideia de que um currículo de História com pretensões unificadoras, em nível nacional ou mesmo estadual, são bastante prejudiciais no que diz respeito ao processo de cognição histórica dos alunos.

Por meio desta pesquisa, percebemos, ainda, o quanto propagandas de avanços educacionais com base em avaliações quantitativas são frágeis. E, para isso, é importante compreender como essas avaliações são feitas.

O IDEB como principal indicador do desenvolvimento educacional no Brasil é calculado mediante a aplicação bienal da Prova Brasil. Basicamente, uma avaliação dos conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, o que leva a perceber que essa avaliação também é norteada pelo mesmo viés teórico dos currículos. Apesar do resultado da prova ser considerado, outros fatores são mais relevantes numericamente no cálculo do IDEB, do que o conhecimento dos alunos, tais como: evasão escolar e reprovação, dentre outros. Dessa forma, a nota obtida não oferece uma percepção real sobre o conhecimento dos alunos e, obviamente, a cognição histórica é completamente negligenciada nesse tipo de avaliação, sendo necessários outros métodos para ela seja investigada.

É possível, portanto, concluir que apesar de um aumento tão alardeado no IDEB goiano de 2015, as escolas estaduais goianas continuam formando alunos que saem do Ensino Fundamental com uma cognição histórica extremamente deficiente e com características de consciência histórica ainda muito próximas dos tipos exemplar e tradicional, segundo a tipologia de Rüsen (2011).

Os resultados dessa pesquisa apontam, portanto, para um longo caminho ainda a ser percorrido para que se consolide nas escolas, por meio de um esforço

consciente de historiadores-pesquisadores-professores, propostas de ensino mais consistentes, atentas aos aspectos importantes da cognição histórica dos alunos. Assim, se o já citado afastamento dos historiadores das preocupações com as funções de ensino ao longo do processo de 'cientifização' da História fez com que as práticas de ensino da História fossem relegadas, exclusivamente, à área da Educação, urge, então, que os próprios historiadores empreendam o caminho do retorno, reconduzindo para o campo da história os processos de cognição histórica, que podem se desenvolver em ambiente escolar, num esforço de superação da falsa dicotomia ensino/pesquisa em História, favorecendo, assim, o público escolar e a sociedade no sentido de contribuir eficazmente para a sua construção de consciência histórica mais crítica e genética em conformidade com as concepções rüsenianas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. Rev. Bras. Hist. [online]. 1998, Vol. 18, n. 36, pp. 103-114.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico em sala de aula*. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ARIÈS, P. *O Tempo da História*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

ARON, R. *Dimensiones de la conciencia histórica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1983.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15– 25.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998 a. 174 p.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental/SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998 b.

CERRI, L.F. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB. Goiânia: SEE-GO, s/d [1990?]

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Programa Curricular Mínimo de História para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série. 2ª Ed. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura, 1995.

_____. Secretaria de Educação. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem, convite à reflexão e à ação. Caderno 3. Goiânia: SEE-GO, 2009a.

_____. Secretaria de Educação. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem, convite à reflexão e à ação. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009b.

_____. *Pacto Pela Educação*. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> 2011. Acessado em 20 jul 2016.

_____. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Secretaria de Estado da Educação. 2012 Disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx> acessado em 20-08-2016

GADAMER, Hans-G. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FUCHON, Pierre (org.) *O problema da Consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

GERMINARI, G. D.; HORN, G. B. *O ensino de história e seu currículo; teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GERMINARI, G. D. A história da cidade, consciência histórica e identidades de Jovens escolarizados. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

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

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

NADAI, Elza; BITTENCOURT. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v.13, nº25/26, set 1992/ago 1993, pp. 143-162

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RIBEIRO, Renilson R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In: *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun.2004 Dossiê História Cultural ISSN 1518-3394 Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme> Acesso em 12-11- 2015.

RUSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História e os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Martins Rezende. Brasília: Editora UNB, 2001

_____. *Reconstrução do passado*. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. Didática da História. In: SCHMITD, M.A.,BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Editora da UFPR, 2011a p. 23 – 40.

_____. Aprendizado histórico . In SCHMITD, M.A.,BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Editora da UFPR, 2011b p 41-50.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMITD, M.A.,BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*, Curitiba: Editora da UFPR, 2011c p 51-78.

_____. Experiência, Interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In SCHMITD, M.A.,BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*, Curitiba: Editora da UFPR, 2011d p 79 - 92.

SCHMIDT, Maria A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009a

_____. Cognição Histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009b.

_____. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p 91-104, jan./jul. 2012

SILVA, M.C. *Educação Histórica: perspectivas para o Ensino de História em Goiás*: Saeculum - REVISTA DE HISTÓRIA [24]; João Pessoa, jan./ jun. 2011.

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO

Pesquisadora: Natália C. dos Santos Pessoni

Colégio: _____

Nome (opcional): _____ **Idade:** _____

Data da coleta: _____

9º Ano

1) O que você se lembra de ter aprendido sobre a história de Goiás enquanto cursou o Ensino Fundamental?

2) Como você contaria a história do seu estado a uma pessoa de fora, curiosa por essas informações? Que aspectos você consideraria importantes de serem narrados?

3) Como sua cidade se inclui na história do estado?
