


# Diálogos


ISSN 2177-2940



## A construção de sentido e a consciência histórica de professores sobre o ensino da independência brasileira

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.77762>


Anilton Diogo dos Santos

 <https://orcid.org/0009-0006-4690-7419>

Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina-PR, BR

E-mail: diogo\_icarol8@yahoo.com.br

Marlene Rosa Cainelli

 <https://orcid.org/0000-0002-9709-3834>

Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina-PR, BR.

E-mail: cainelli@uel.com.br

### The construction of meaning and historical awareness of teachers regarding the teaching of Brazilian independence

**Abstract:** This article examines the forms of historical consciousness mobilized by History teachers when teaching about the process of Brazil's Independence. The investigation is situated within the context of the Bicentennial of Independence (2022), a moment in which debates intensified regarding the hegemonic narrative that portrays this event as peaceful and devoid of popular participation, as noted by Pimenta (2008) and Cirino (2023). The study aims to understand how these teachers construct meaning about this historical event, based on the answers to question 7 of a questionnaire administered by the Research Group "History and Teaching" at the State University of Londrina (UEL), as part of the project "Brazilian Independence and its Bicentennial." The analysis is grounded in Jörn Rüsen's (2010) typology of historical consciousness and forms of meaning-making, articulated with contributions from Peter Lee (2001, 2003), Ronaldo Cardoso Alves (2011), Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, and other scholars of Historical Education. Using Grounded Theory as the methodological basis, the study revealed a predominance of critical interpretations among the teachers, particularly in their problematization of the traditional narrative of Independence. The responses show an effort to incorporate multiple temporalities, regional conflicts, and historically silenced groups, indicating a movement toward reconstructing the past from more reflective and plural perspective.

**Key words:** historical consciousness; Brazilian independence; historical education; meaning attribution.

### La construcción de significado y conciencia histórica de los docentes en relación con la enseñanza de la independencia brasileña

**Resumen:** Este artículo analiza las formas de conciencia histórica movilizadas por docentes de Historia al enseñar sobre el proceso de Independencia de Brasil. La investigación se sitúa en el contexto de las conmemoraciones del Bicentenario de la Independencia (2022), momento en el que se intensificaron los debates sobre la narrativa hegemónica que presenta este acontecimiento como pacífico y sin participación popular, tal como señalan Pimenta (2008) y Cirino (2023). El estudio tiene como objetivo comprender cómo estos docentes construyen sentidos sobre este evento a partir de las respuestas a la pregunta 7 de un cuestionario aplicado por el Grupo de Investigación "Historia y Enseñanza" de la Universidad Estatal de Londrina (UEL), en el marco del proyecto "La Independencia de Brasil y su Bicentenario." El análisis se fundamenta en los tipos de conciencia histórica y en las formas de constitución de sentido propuestas por Jörn Rüsen (2010), articuladas con las contribuciones de Peter Lee (2001, 2003), Ronaldo Cardoso Alves (2011), Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli y otros autores de la Educación Histórica. Basado metodológicamente en la Grounded Theory, el estudio evidenció un predominio de interpretaciones críticas entre los docentes, especialmente por la problematización de la narrativa tradicional de la Independencia. Se observa un esfuerzo por incorporar múltiples temporalidades, conflictos regionales y sujetos históricamente silenciados, lo que indica un movimiento de reconstrucción del pasado orientado hacia perspectivas más reflexivas y plural.

**Palabras clave:** conciencia histórica; Independencia de Brasil; educación histórica; atribución de sentido.

**A construção de sentido e a consciência histórica de professores sobre o ensino da independência brasileira**

**Resumo:** Este artigo analisa as formas de consciência histórica mobilizadas por professores de História ao ensinarem sobre o processo de Independência do Brasil. A investigação insere-se no contexto das comemorações do Bicentenário da Independência (2022), momento em que se intensificaram os debates sobre a narrativa hegemônica que apresenta esse acontecimento como pacífico e sem participação popular, conforme apontam Pimenta (2008) e Cirino (2023). O estudo tem como objetivo compreender como esses docentes constroem sentidos sobre esse evento, com base nas respostas à questão 7 de um questionário aplicado pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no âmbito do projeto “Independência do Brasil e seu Bicentenário”. A análise fundamenta-se nos tipos de consciência histórica e nas formas de constituição de sentido propostas por Jörn Rüsen (2010), articuladas às contribuições de Peter Lee (2001, 2003), Ronaldo Cardoso Alves (2011), Maria Auxiliadora Schmidt (2006), Marlene Cainelli (2008) e outros autores da Educação Histórica. A análise, com base na Grounded Theory, evidenciou uma predominância de interpretações críticas entre os docentes, com destaque para a problematização da narrativa tradicional da independência. Observa-se o esforço em incorporar múltiplas temporalidades, conflitos regionais e sujeitos historicamente silenciados, o que indica um movimento de reconstrução do passado orientado por perspectivas mais reflexivas e plurais.

**Palavras-chave:** consciência histórica; Independência do Brasil; educação histórica; atribuição de sentido.

Recebido em: 09/07/2025

Aprovado em: 11/02/2026

A escrita da História do Brasil sempre esteve atravessada por disputas de sentido que expressam diferentes projetos políticos e identitários. As narrativas que se tornam hegemônicas não apenas definem quais personagens e acontecimentos merecem destaque, mas também moldam as formas pelas quais os sujeitos se reconhecem como parte dessa história.

No ensino de História, tais disputas ganham materialidade nas escolhas didáticas e nas mediações que o professor realiza em sala de aula. Como observa Circe Bittencourt, “a escolha do material didático é uma questão política e torna-se um ponto estratégico” (2008, p. 298). Assim, ao selecionar determinados temas, fontes ou interpretações, o docente aciona visões de mundo e produz sentidos sobre o passado que dialogam com sua própria consciência histórica.

Essa dimensão política e formativa das escolhas docentes é atravessada por tensões mais amplas sobre o lugar do conteúdo no ensino escolar. Sacristán e Pérez Gómez (1998) lembram que “sem conteúdo não há ensino” (p. 120), mas ressaltam que a definição do que deve ser ensinado muitas vezes escapa ao professor, pois “os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar” (p. 121). Diante disso, o professor, enquanto agente didático, precisa criar metodologias e estratégias que deem sentido a temas que nem sempre refletem seus próprios interesses ou concepções. Essa condição, como adverte Forquin (1993), expõe uma contradição fundamental, já que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (p. 9).

Entre os conteúdos trabalhados no currículo brasileiro, especialmente na disciplina escolar de História, a Independência do Brasil ocupa um espaço privilegiado. Tradicionalmente tratada como um evento pacífico e desprovido de participação popular, essa narrativa como observa Cirino (2023), tem sido tensionada por novas leituras historiográficas que buscam evidenciar a pluralidade de experiências e conflitos envolvidos nesse processo.

Diante desse cenário, este artigo analisa as formas de consciência histórica mobilizadas por

professores de História ao ensinarem sobre a Independência do Brasil. A investigação se insere no contexto das comemorações do Bicentenário da Independência (2022), momento em que se intensificaram os debates acerca das narrativas que sustentam a memória nacional.

Compreender as interpretações e os sentidos que professores da Educação Básica atribuem à Independência do Brasil significa identificar as concepções de História e de passado que orientam suas escolhas didáticas. Ouvir essas vozes docentes permitiu problematizar como os conteúdos substantivos são articulados a conceitos meta-históricos. Essa reflexão motivou o projeto “Independência do Brasil e seu Bicentenário”, desenvolvido no Grupo de Pesquisa “História e Ensino” da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob coordenação da professora doutora Marlene Rosa Cainelli. O estudo buscou, por meio de questionários, dialogar com professores brasileiros e portugueses, além de estudantes concluintes da licenciatura em História.

Para a análise aqui apresentada, foram consideradas apenas as respostas dos professores brasileiros: 46 (quarenta e seis) questionários compostos por dez perguntas, entre as quais aquela que dá substância à reflexão proposta neste texto. A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2022, utilizando ferramentas digitais como formulário Google<sup>1</sup>, e-mail e WhatsApp.

O ensino de História não se fundamenta apenas no domínio de conteúdos substantivos, mas na articulação entre diferentes tipos de conhecimento, experiências e valores que orientam as escolhas pedagógicas. Essa dimensão prática, relacional e reflexiva do trabalho docente tem sido amplamente discutida por autores que se dedicam ao estudo dos saberes profissionais.

Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p. 14), afirmam, ao refletirem sobre como docentes mobilizam conhecimentos para uso em sua prática que esses partem um enfoque funcional, isto é, a maneira como diferentes saberes são articulados e aplicados na prática, em detrimento de uma perspectiva taxonômica, que priorizaria a estrutura desses conhecimentos.

Neste sentido, nas respostas por nós aferidas, podemos considerar que os professores ao ensinarem sobre a Independência do Brasil, estão, como apregoa os autores, mobilizando vários níveis de conhecimento sobre o tema, inclusive o conhecimento acadêmico e aglutinando saberes de sua prática.

Neste ponto, recorreremos ao conceito de “saber ensinar” de Tardif e Raymond (2000) para evidenciar a tensão entre o caráter prescritivo dos conteúdos e a autonomia docente. Embora o professor ensine temas definidos por instâncias externas, é ele quem organiza, interpreta e dá sentido a esses conteúdos em sua prática. Como lembram os autores, “os saberes que servem de base para o ensino [...] não se limitam aos conteúdos [...]. Além disso, não correspondem, ou pelo

---

<sup>1</sup>Salientamos que para se referir aos professores e resguardar suas identidades usaremos os seguintes nomes P1, P2 até P46 respeitando a ordem que esses questionários foram à nós devolvidos.

menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na Universidade” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Para Cirino (2023), a Independência do Brasil constitui um marco na formação da memória nacional, pois consolida um caráter fundador para o acontecimento. Pensar as formas de ensinar um tema multifacetado, atravessado por diferentes vozes e interpretações, é, portanto, uma tarefa desafiadora. Ao analisar como o tema é tratado nos livros didáticos, a autora realiza um inventário das abordagens e observa que, em grande parte das obras, o livro didático assume o papel de “fonte de verdade”, sendo mobilizado como espaço de legitimidade para determinados grupos sociais (CIRINO, 2023, p. 1).

Partindo da polissemia que o tema carrega em si, observar a construção temporal e a temporalidade empregada ao ensino do processo de independência brasileiro é uma consequência da maneira como o ensino do conteúdo substantivo ocorre, pois, pesquisas “apontaram a tendência de professores e alunos de considerar o tempo cronológico, linear, regular e sucessivo como a única noção de tempo histórico” (CIRINO, 2023, p.28). Entretanto, buscaremos notar se nas respostas deste grupo de docentes há um padrão de “uma independência do Brasil”, o que faremos usando as categorias da consciência histórica propostas por Jörn Rüsen (2010).

A opção por utilizar as categorias de consciência histórica propostas por Jörn Rüsen (2010) não implica enquadrar previamente as respostas dos docentes em modelos fixos ou preestabelecidos. Ao contrário, parte-se do princípio de que essas categorias funcionam como referenciais teóricos que possibilitam dialogar com os dados empíricos, permitindo compreender as formas narrativas e temporais mobilizadas pelos sujeitos em suas interpretações sobre a Independência do Brasil. Assim, trata-se de um movimento de análise interpretativa e não de classificação rígida, em consonância com o que o próprio Rüsen defende quanto à aplicação empírica de suas categorias.

### **A tradição de uma independência pacífica e os ecos entre os professores**

Há no imaginário nacional, também por conta da narrativa usual dos livros didáticos (CIRINO, 2023), a ideia de que o Brasil passou pelo processo de Independência sem grandes sobressaltos e que, diferentemente de outras nações da América do Sul, a passagem de colônia a nação ocorreu de forma amena. Franchini Neto (2015) aponta que essa visão de um processo pacífico não contempla o fato de que o período foi marcado pela incerteza, pela instabilidade e pela ausência de uma identidade nacional pré-existente, além de envolver confrontos que podem ser considerados partes de uma verdadeira guerra de Independência. Segundo o autor, persiste, no que tange ao processo de emancipação política do Brasil, o mito de uma Independência pacífica

(FRANCHINI NETO, 2015, p. 5).

A fim de melhor sintetizar as impressões desse grupo de professores e aplicar a hipótese de que, entre eles, persistem visões ou ecos da tradição de uma Independência pacífica, realizamos uma categorização inicial inspirada na *Grounded Theory*. Essa abordagem qualitativa busca construir interpretações a partir dos dados empíricos, em um movimento de análise que privilegia o surgimento de categorias e padrões interpretativos a partir das respostas efetivamente dadas pelos sujeitos. Tal procedimento foi articulado ao modelo de constituição de sentido proposto por Jörn Rüsen (2010), o que possibilitou observar possíveis progressões e níveis de sofisticação do pensamento histórico.

Essa articulação metodológica mostra-se pertinente, pois compreender como os professores interagem com o que estão ensinando implica reconhecer os modos pelos quais atribuem sentido ao passado e às narrativas que mobilizam em sua prática docente.

Nesse caso, a análise se concentra especificamente nas respostas à questão 7 do questionário: “Existe uma tradição em dizer que a Independência do Brasil aconteceu de forma pacífica, sem contestação e sem a participação do povo? O que essa forma de pensar a Independência traz consigo? Que projetos de futuro essa ideia representa para o Brasil?”, cuja formulação convida o participante a refletir sobre a natureza das interpretações históricas que circulam no ensino e suas implicações na formação da consciência histórica.

Ao analisarmos a questão 7, é possível perceber que ela foi estruturada em três momentos distintos, cada um com função analítica específica no processo de construção de sentido por parte dos docentes. A primeira parte apresenta caráter mais objetivo, solicitando ao respondente que avalie a existência ou não de uma tradição historiográfica que retrata a Independência do Brasil como pacífica e desvinculada da participação popular. Essa formulação busca verificar até que ponto os professores reconhecem essa narrativa como consolidada no imaginário nacional. Como destaca João Paulo Pimenta (2008), essa interpretação ainda ressoa nas representações sociais sobre o evento, sustentando a ideia de uma ruptura negociada entre as monarquias portuguesa e brasileira, um “desquite amigável” que se tornou mito fundador da identidade nacional.

Já a segunda e a terceira partes assumem caráter subjetivo e reflexivo: ao perguntar “O que essa forma de pensar a Independência traz consigo?”, o instrumento convida o professor a articular essa tradição narrativa à sua própria prática docente, ativando seu espaço de experiência<sup>2</sup>; por sua vez, o enunciado “Que projetos de futuro essa ideia representa para o Brasil?” projeta o olhar para o

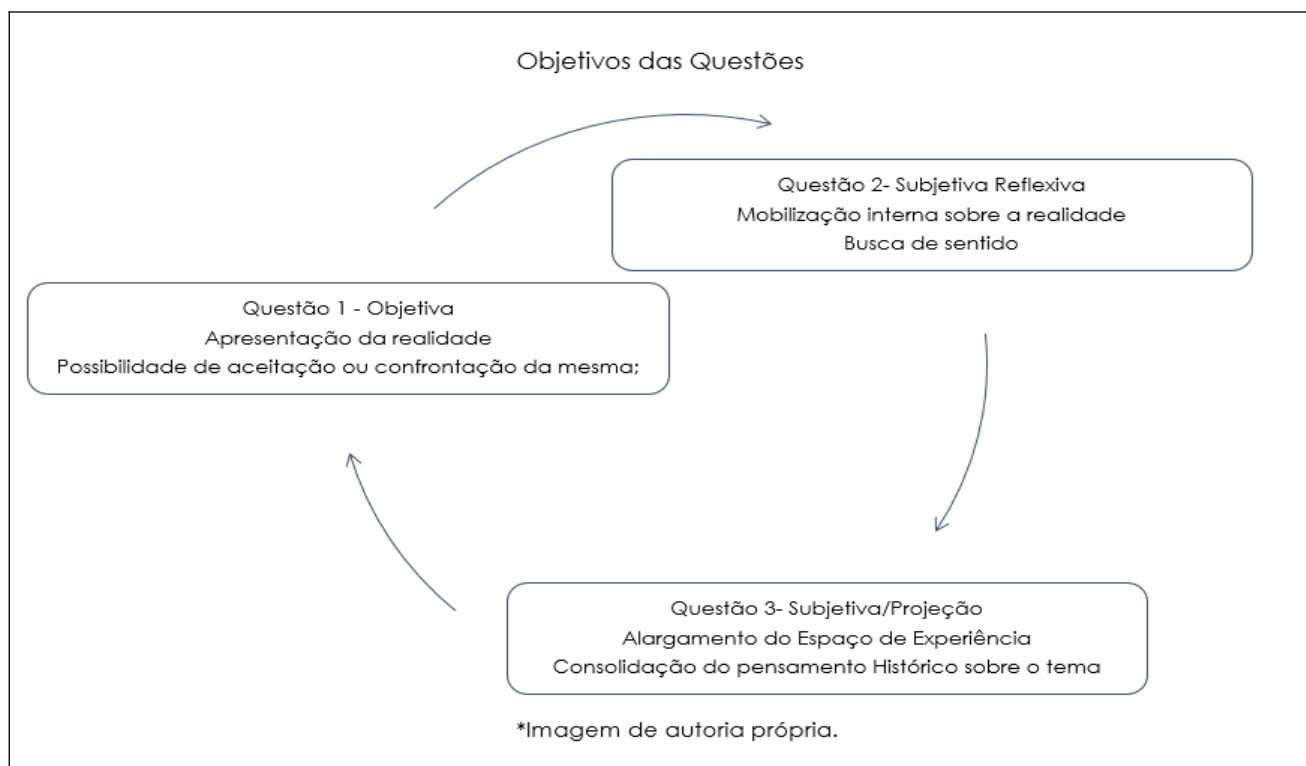
---

<sup>2</sup>Segundo Koselleck (2004), o espaço de experiência refere-se ao conjunto de vivências passadas que os indivíduos usam para interpretar o presente, enquanto o horizonte de expectativas diz respeito às projeções e possibilidades futuras que orientam ações e decisões. Esses conceitos permitem analisar como o passado e o futuro se articulam na construção de sentidos sobre acontecimentos históricos.

horizonte de expectativas dos sujeitos e para a função orientadora do pensamento histórico, conforme proposto por Jörn Rüsen (2010).

A partir dessa estrutura tripartida, a questão 7 se revela não apenas como um instrumento de sondagem de opiniões, mas como uma estratégia metodológica que possibilita observar a mobilização de diferentes níveis de elaboração do pensamento histórico. Ao associar a análise empírica, inspirada nos procedimentos da *Grounded Theory*, ao modelo de constituição de sentido de Jörn Rüsen (2010), torna-se possível compreender como os professores interagem com o conteúdo que ensinam, revelando, em suas respostas, tanto permanências narrativas quanto tentativas de ressignificação crítica do passado. Essa combinação metodológica permite captar nuances da consciência histórica docente, evidenciando como cada sujeito articula o conhecimento histórico escolar às suas próprias experiências e expectativas.

Buscando explicitar o encadeamento entre os objetivos das perguntas e os modos de consciência histórica mobilizados, apresenta-se a seguir o fluxograma que organiza visualmente essas relações e os diferentes níveis de análise previstos na questão 7:



As partes da questão representadas no fluxograma expõem distintos níveis de elaboração do pensamento histórico, articulando:

- (a) a percepção de uma narrativa consolidada (dimensão objetiva);
- (b) a atribuição de sentido vinculada à experiência docente (dimensão reflexiva);

(c) a projeção de sentidos para o futuro a partir do passado (horizonte de expectativa).

(d)

Considerando apenas a primeira parte da questão, de caráter objetivo, percebe-se que, entre as 46 respostas obtidas, a maior parte dos professores reconhece a existência de uma tradição que apresenta a Independência do Brasil como pacífica.

No entanto, embora a maioria não endosse essa narrativa, os docentes indicam conviver com ela no cotidiano escolar, seja por meio dos materiais didáticos disponíveis, seja pela persistência de representações consolidadas na cultura histórica. Como ressalta o participante P. 12: "[...] essa representação forja a ideia de um Brasil uno, que não existe. Reforça também uma visão historiográfica que toma o Sudeste como local de excelência de onde ocorre a História do Brasil.]"

Essa coexistência entre a tradição consolidada e a percepção crítica dos professores revela nuances importantes sobre a maneira como o conteúdo é apropriado e reinterpretado na prática docente. A análise dessas respostas permite compreender como a consciência histórica se manifesta no ensino da Independência.

### **O que acreditamos ensinar? a consciência histórica na abordagem da independência**

Para Rüsen (2010), há um processo de constituição histórica de sentido que decorre da própria orientação que o saber histórico possui. Assim, o saber histórico desempenha uma função de orientação na experiência temporal humana, conferindo a essa experiência matizes diversos. A partir dessa perspectiva, surge a seguinte questão: se nossa vida prática é historicamente orientada, em que moldes ocorre esse processo de orientação? Rüsen responde:

Toda orientação histórica da vida humana prática baseia-se no pressuposto incontornável de que a vida prática já é orientada, ainda que mesmo antes de qualquer constituição narrativa de sentido. Assim, toda forma de tratamento comunicativo das perspectivas temporais das relações sociais está necessariamente conectada ao pressuposto de um entendimento prévio de todos os participantes. Que as pessoas possam entender-se e que se tenham sempre entendimento é condição de qualquer comunicação. RÜSEN, 2010, p. 45

Admitindo que toda orientação histórica da vida prática se baseia em uma percepção temporal, surge a dualidade entre experiência histórica e construção de sentido na obtenção de conhecimentos históricos. Koselleck (2014) sugere que a realidade e a teoria se modificam mutuamente, passando por críticas e alterações ao longo do tempo, processo que, segundo Thomas Kuhn (1962), consolida-se na mudança de paradigmas.

De acordo com Franchini Neto (2015) e Cirino (2022), por muito tempo se consolidou a tese de que a Independência do Brasil ocorreu de forma pacífica. Essa visão passou a ser historicamente

contestada à medida que novas hipóteses surgiram: a Independência como resultado de um processo revolucionário (PIMENTA, 2009), seu caráter ambíguo e híbrido em comparação a outros processos (LYRA, 1992) ou a existência de diversos projetos políticos influenciando o processo (SANTOS, 2010).

Provavelmente, muitas dessas hipóteses foram incorporadas aos cursos de graduação em História e adquiriram caráter de orientação histórica e formativa. Isso influenciou o debate sobre como ensinar a Independência do Brasil no ensino básico e médio. Para Rüsen (2010), por meio da orientação histórica é possível “sintetizar diversas tradições em interpretações unificadas das experiências temporais e estender significativamente o alcance das experiências históricas relevantes para a orientação” (p. 46).

É necessário atribuir sentido ao conteúdo histórico, pois, como explica Rüsen (2015), o sentido é “a categoria central e fundamental que define o âmbito cultural da vida humana, sustentando, de forma dominante, todo e qualquer desempenho cultural do homem” (RÜSEN, 2015, p. 41). Isso significa que compreender o passado não é apenas recordar fatos, mas construir significados que permitam orientar-se no tempo. Nesse processo, a orientação histórica assume papel essencial, especialmente quando se analisa um acontecimento como a Independência do Brasil. Afinal, como observa o autor, “não podemos experimentar diretamente o que ocorreu no passado; tal experiência é sempre mediada pelo que do acontecimento do passado ainda subsiste no presente” (RÜSEN, 2015, p. 45).

Considerar como os docentes constroem essa orientação temporal permite compreender de que forma o conteúdo substantivo do passado, como a Independência do Brasil, é interpretado e ensinado. Para isso, seguimos as categorias de Rüsen (2010) para observar a progressão do pensamento histórico, dividindo as respostas obtidas nas seguintes categorias:

Visão de uma Independência pacífica	Faz parte de nossa História	Visão excludente	Desconstruindo a visão
Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética

#### **a) Visão de uma independência pacífica**

Para Rüsen (2010) em uma sociedade há um conjunto de normas e valores geradores de

visões que permitem aos integrantes desta comunidade criarem um sentido sobre si, um topos<sup>3</sup>, que têm por função gerar estabilidade nesta sociedade, deste modo, essas visões funcionam como um ponto de referência constante para a organização política, social e cultural destes indivíduos, possibilitando que eles constituam historicamente sentido para vida prática, para seu agir e sofrer no tempo.

Neste cenário a “Constituição Tradicional de Sentido” é entendida como uma estrutura normativa que preserva tradições, crenças e práticas históricas, transmitindo um sentido de continuidade e identidade coletiva. Ao contrário de uma constituição que se adapta constantemente às mudanças sociais e culturais, uma constituição tradicional de sentido é ancorada na ideia de permanência, mantendo-se fiel a um legado de normas e princípios que foram validados pelo tempo e pela experiência histórica.

Assim, a constituição não é apenas um instrumento legal, mas uma expressão de um patrimônio simbólico e moral que reflete os fundamentos sobre os quais a sociedade se constrói e se reconhece ao longo das gerações.

Ao olharmos a visão que comumente se aviltou sobre o processo de Independência, veremos, de acordo com Pimenta (2008) que esse evento “goza tradicionalmente da atribuição de momento fundador, ao qual se refere inclusive a principal data do calendário cívico oficial brasileiro” (Pimenta, 2008, p.72), podendo, em alguma medida, ser considerado um topos pelo qual nossa ideia e identidade enquanto nação foi delimitada. Para Marilena Chaui (2000) um “dos componentes principais de nosso mito fundador, qual seja, a afirmação de que a história do Brasil foi e é feita sem sangue, pois todos os acontecimentos políticos não parecem provir da sociedade e de suas lutas” (CHAUI,2000, p.36).

Ronaldo Cardoso Alves (2011) apoiado em Rösen (2010) aponta que o processo Constituição Tradicional de Sentido o que ele chama de “um tipo Tradicional de Consciência Histórica”, possibilita ao indivíduo poucos recursos para pensar de forma crítica a respeito do passado, podem ser manipulado ou criar um sentimento pertencimento individual e coletivo calcado nas tradições.

Entre os professores investigados, apenas 8 respostas se alinham à ideia de Independência Pacífica, muitas vezes de forma ambígua. Exemplos:

- P.6: “No Brasil, se consolidou a política dos acordos, geralmente feitos por cima, em que as

---

<sup>3</sup>O termo “topos” têm origem na palavra grega que significa "lugar" ou "espaço", é usado por Rösen (2010) para explicar diferentes formas de narrar e construir significado a partir da história. "topos" seriam os espaços conceituais onde essas narrativas se desenvolvem. Essas "formas" de narrativa envolvem diferentes formas de organização temporal e moral do passado, podendo incluir noções de continuidade, ruptura, teleologia, entre outras. Portanto, os topos em Rösen não se referem a um lugar físico, mas sim a "espaços interpretativos" que as narrativas históricas ocupam, ajudando as pessoas a considerar o sentimento.

soluções dos problemas acabam sendo ajustes.”

- P.17: “A ideia de que a Independência aconteceu por necessidade de alguns grupos, contrariando a vontade de outros. Futuramente, as decisões continuarão sendo tomadas de cima para baixo.

Segundo Oakeshott (2003), muitas vezes consideramos históricos fatos que, na prática, correspondem apenas ao “passado prático”, interpretações simplificadas que não capturam a complexidade dos eventos. Esse fenômeno contribui para um modelo tradicional de Constituição de Sentido, no qual a ênfase recai sobre a ideia cristalizada de um povo pacífico, mais do que sobre os acontecimentos concretos. Alguns exemplos das respostas dos professores ilustram essa tendência:

- P.19: “Representa um projeto de povo obediente e pacífico que não contesta os governantes.”
- P.20: “Não interessava a essa elite e a uma historiografia tradicional valorizar a participação do povo brasileiro.”
- P.26: “Que o povo não participa e não luta. Uma ideia de um povo que se conforma com tudo.”
- P.27: “Essa versão busca pacificar a História do país, já com o objetivo de demonstrar que por ‘natureza’ somos um povo dócil e domado [...]”.

Nota-se, portanto, que, na tentativa de responder à questão sobre a existência de uma tradição que apresenta a Independência Brasileira como pacífica, as respostas analisadas se alinham a um modelo tradicional de sentido ou tipo tradicional de consciência histórica. Essa perspectiva consolida a narrativa da pacificação do povo, o que, segundo Rüsen (2010, p. 70), se explica pelo fato de que “as orientações históricas tradicionais precisam ser relativizadas nos processos da constituição narrativa de sentido da consciência histórica; precisam ser narradas como história para ser eficazes”. Nesse sentido, pouco importa que, em outros contextos americanos, os processos de independência tenham sido marcados por guerras e precedido pela organização de repúblicas nacionais (Pimenta, 2008); a Independência brasileira se apresenta como *sui-generis*, reforçando a ideia de pacificação.

Essa constatação prepara o terreno para a análise seguinte, em que abordaremos o tipo de consciência histórica denominado Exemplar, ou “Faz parte da nossa História”, no qual o passado é interpretado de forma objetiva e estruturada, fornecendo ferramentas para a compreensão de acontecimentos e orientando a experiência histórica de maneira mais crítica.

#### **b) Faz parte da nossa História**

Ao avançarmos para o modelo Exemplar de Constituição de Sentido, a análise da

consciência histórica adquire maior grau de abstração. Nesse tipo, o passado não é apenas um conjunto de fatos que organiza a vida prática do presente; ele passa a ser interpretado segundo regras, princípios e perspectivas que consolidam a compreensão histórica objetiva, permitindo que os indivíduos extraíam orientações e significados para suas ações:

“Não se trata mais de processos e acontecimentos do passado nos quais se constitui sentido necessário para dar conta das situações concretas do agir de hoje. A questão agora é de ter presentes todos os conteúdos da experiência nos quais as determinações de sentido relevantes para a vida prática concreta aparecem, consolidam-se e podem ser demonstradas. Nesse processo, as determinações de sentido tomam uma forma abstrata: não aparecem mais como realidades concretas da vida prática, mas são pensadas como regras, pontos de vista, princípios.” (RÜSEN, 2010, p. 51)

Segundo Alves (2011, p. 277), nesse tipo de consciência histórica, a construção de sentido prioriza a objetividade e a verdade histórica, fornecendo ferramentas para compreender de maneira crítica o passado. No contexto do ensino da Independência do Brasil, esse modelo corresponde à tentativa de organizar e apresentar os acontecimentos de forma estruturada, considerando múltiplas evidências e fontes históricas. As narrativas dos livros didáticos, por exemplo, preservam resquícios de uma “história instrumentalizada como mestra da vida” para pautar a formação de nações e nacionalidades (Cirino, 2023, p. 12).

Entre as respostas dos professores, algumas evidenciam esse tipo de construção de sentido. Observa-se que, mesmo quando há crítica à narrativa tradicional da Independência Pacífica, prevalece a necessidade de afirmar uma história que seja consistente, coesa e baseada em evidências. Por exemplo:

- P.7: “Essa tradição nos traz o pensamento de que tudo foi conquistado pela vontade do colonizador, ou seja, ele não queria mais a colônia e passou para o colono. Na verdade, nosso Brasil foi conquistado, seja pelo sentimento de liberdade ou pelos que pegaram em armas.”
- P.8: “Não se considera que houve lutas, inclusive envolvendo pessoas da população negra, o que enfraquece a narrativa de pacificação.”
- P.12: “Essa ideia de pacificação não se aplica à Bahia, já que houve batalhas entre portugueses e baianos. Os soldados portugueses resistiram a aceitar a Independência do Brasil.”

Como destaca Rüsen (2010, p. 53), no modelo Exemplar, o saber histórico permite que o tempo adquira uma nova dimensão experiencial, ampliando a compreensão de eventos e facilitando a construção de sentido para o presente.

O uso das fontes, neste modelo, vai além da simples verificação de fatos ou da confirmação

de narrativas tradicionais. Elas se configuram como instrumentos de interpretação crítica, permitindo que o docente reconstrua o passado de maneira reflexiva, problematizando concepções cristalizadas e orientando os estudantes na elaboração de uma consciência histórica fundamentada. Peter Lee (2003, p. 21) ressalta que a consciência histórica envolve uma “disposição para tratar as pessoas do passado honestamente”, indicando que a interpretação das fontes é mediada pela compreensão do presente e das intenções históricas.

Entre as respostas dos professores, nota-se como essa postura se manifesta na prática:

- P.22: “Acredito que esse momento foi silencioso devido aos interesses dos monarquistas no poder. Mas é preciso pensar diferente e criar projetos que permitam à população participar ativamente das mudanças nos vários segmentos da sociedade.”
- P.28: “É necessário estudar outras fontes além das oficiais e rescrever esse momento da história do Brasil.”

Esses depoimentos evidenciam que a seleção e análise das fontes não se restringem à busca de evidências para sustentar a narrativa tradicional. Pelo contrário, elas funcionam como ferramentas que possibilitam comparar perspectivas, identificar lacunas, questionar interpretações anteriores e propor novas leituras. A partir disso, o professor consegue organizar o ensino de forma a incentivar o debate, a reflexão e a construção de sentido crítico entre os estudantes, característica central do modelo Exemplar.

Assim, o uso das fontes no ensino da Independência do Brasil não se limita à transmissão de informações: constitui um processo ativo de mediação histórica, em que a narrativa é continuamente reavaliada, problematizada e fundamentada em evidências diversas, promovendo a formação de uma consciência histórica mais robusta e consistente (Rüsen, 2010; Alves, 2011).

Além disso, esse processo dialoga com Oakeshott (2003), para quem é fundamental distinguir o passado como experiência prática da sua interpretação histórica, permitindo que a análise vá além de narrativas cristalizadas. Quando combinamos a preocupação de Lee (2003) com a honestidade perante os atores históricos e a centralidade da mediação interpretativa, compreendemos que o modelo exemplar oferece ao docente uma base sólida para orientar os estudantes, articulando objetividade, crítica e relevância prática.

Em síntese, o modelo exemplar evidencia que a consciência histórica não se limita à reprodução de narrativas tradicionais, mas envolve a organização sistemática e crítica do passado, permitindo ao docente compreender o significado dos eventos e orientar os estudantes em relação a eles. Segundo Rüsen (2010, p. 51), esse tipo de constituição de sentido amplia o alcance da experiência histórica, sintetizando diversas tradições em interpretações unificadas e fornecendo parâmetros de reflexão sobre o presente. Alves (2011) reforça que, nesse processo, a objetividade e

o uso crítico das fontes constituem ferramentas essenciais para a análise histórica, garantindo que a narrativa apresentada seja substancialmente fundamentada e historicamente plausível.

Dessa forma, o modelo exemplar estabelece uma ponte entre o conhecimento do passado e sua aplicação prática no ensino, preparando o terreno para o próximo tipo de consciência histórica, em que a crítica às narrativas existentes e a construção de novas perspectivas se tornam centrais.

### **c) Visão Excludente**

No modelo de consciência histórica crítica em que organizamos a categoria “Visão Excludente”, observamos que a interpretação do passado se dá de maneira seletiva, privilegiando determinados atores, grupos ou interesses em detrimento de outros. Esse tipo de constituição de sentido tende a ocultar conflitos, marginalizar sujeitos sociais e consolidar uma narrativa parcial, que reforça percepções restritivas sobre a história nacional. Rüsen (2010, p. 57) alerta que, quando a narrativa histórica se torna seletiva, “determinados acontecimentos ou agentes são destacados enquanto outros são relegados à sombra, criando uma imagem parcial do passado que orienta de forma limitada a consciência histórica”.

Alves (2011) aponta que, em um modelo crítico de consciência histórica, a orientação temporal advém da possibilidade de se construir contranarrativas das narrativas e modelos de interpretação já existentes. Ou seja, nesse modelo, os humanos não reconhecem as narrativas usuais propostas pelo status quo e produzem novas perspectivas de orientação. Porém, é bom que se estabeleçam as bases em que se assentaram essas novas narrativas, pois “seu objetivo é reunir um conjunto de provas, mediadas racionalmente, que evidenciem a deslegitimação da cultura histórica predominante e fornecedora de identidade” (ALVES, 2011, p. 69).

Nesta questão específica, que considera a existência de uma tradição na qual o processo de Independência do Brasil ocorreu de forma pacífica, notamos que a maioria dos professores que responderam ao questionário — 19 de 46, considerando que 5 não responderam — apresentou um tipo crítico de construção histórica de sentido. Nossa hipótese para esse fenômeno relaciona-se à formação do público-alvo: professores frequentemente pensam de maneira distinta da história institucional ao abordar temas do passado, devido às abordagens e perspectivas diferenciadas que ambos os grupos adotam para interpretar eventos históricos. Esse contraste pode ser ilustrado pelas respostas de alguns participantes:

- P.12: “Embora a narrativa tradicional da Independência enfatize a pacificação, é possível observar batalhas e resistência popular em várias regiões, o que mostra que o processo foi mais complexo do que se costuma apresentar nos livros.”
- P.22: “A história oficial tende a simplificar o papel do povo, mas, ao analisar fontes locais e

relatos de participantes, percebe-se que houve disputas e negociações intensas que desafiam a ideia de uma independência completamente pacífica.”

Esses exemplos evidenciam que, mesmo diante de narrativas consolidadas, os docentes mobilizam sua própria análise crítica das fontes e experiências históricas, construindo uma consciência histórica mais reflexiva e problematizadora.

Teoricamente, os professores de história baseiam suas análises em métodos que envolvem pesquisa aprofundada, crítica das fontes e reflexão teórica; por essa razão, tendem a excluir versões simplificadas e voltadas para a construção de narrativas emocionalmente impactantes. Além disso, os professores, por formação, estão mais inclinados a questionar as narrativas dominantes, considerando diferentes perspectivas e contextos. Como salienta Ricoeur (2010), a História é construída e reconstituída tanto no campo acadêmico quanto nas esferas públicas, abordando as dinâmicas entre a historiografia e as representações do passado em diferentes contextos sociais.

Rüsen (2010) advoga que, neste modelo, o discurso histórico muda radicalmente, e novas formas de passado passam a ser usadas em detrimento de velhas explicações, o que pode ser notado nas respostas abaixo:

- P.17: “A ideia de que a Independência aconteceu por necessidade de alguns grupos, contrariando a vontade de outros. Futuramente, as decisões continuarão sendo tomadas de cima para baixo.”
- P.21: “Na escola, a história muitas vezes não mostra a participação das classes populares ou dos grupos marginalizados; foca-se nos líderes e nas elites que conduziram os processos políticos.”
- P.27: “Essa versão busca pacificar a História do país, já com o objetivo de demonstrar que por ‘natureza’ somos um povo dócil e domado [...]”.

Essas respostas revelam que a exclusão de sujeitos históricos e de conflitos sociais concretos produz uma narrativa que pode ser interpretada como conservadora, alinhada a um modelo tradicional ou de orientação prescritiva da consciência histórica. Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade de problematizar tais interpretações no ensino, questionando a visão unilateral e buscando inserir múltiplas perspectivas.

A análise das fontes assume papel central na construção de uma consciência histórica crítica. Quando o docente seleciona apenas determinadas evidências ou ignora documentos que possam revelar conflitos sociais ou a participação de grupos marginalizados, consolida-se uma narrativa restritiva e excludente. Por outro lado, a utilização deliberada de múltiplas fontes, incluindo relatos locais, documentos oficiais e narrativas alternativas, permite que o professor problematize a versão tradicional da história, promovendo uma reflexão mais ampla sobre os eventos.

Como exemplifica P.28: “É necessário estudar outras fontes além das oficiais e rescrever esse momento da história do Brasil.” Essa resposta evidencia a disposição do docente em ir além da narrativa hegemônica, selecionando e interpretando criticamente diferentes fontes para reconstruir o passado. Nessa perspectiva, o sentido histórico não se encontra simplesmente nos fatos, mas na forma como os sujeitos do presente interagem com as evidências do passado (RÜSEN, 2010).

Peter Lee (2003) reforça que a empatia histórica exige considerar os múltiplos pontos de vista dos atores do passado, reconhecendo intenções, limitações e contextos. O uso crítico das fontes, portanto, não é apenas uma estratégia de verificação da “verdade”, mas uma ferramenta para incluir vozes marginalizadas, confrontar narrativas excludentes e construir uma consciência histórica mais plural. Quando mobilizada dessa maneira, a análise de fontes permite ao docente desafiar visões tradicionais e orientar os estudantes na compreensão da complexidade do passado, promovendo uma aprendizagem histórica reflexiva e crítica.

A Visão Excludente, portanto, evidencia a importância de uma mediação consciente na seleção e interpretação das fontes. Rüsen (2010, p. 59) argumenta que “a consciência histórica crítica surge quando se reconhece a limitação das narrativas tradicionais e se busca reconstruir o passado incluindo múltiplos atores e perspectivas”. Nesse sentido, o modelo excludente serve como contraponto necessário para compreender os desafios da educação histórica: ele revela como a seleção parcial de fatos e protagonistas pode distanciar o estudante da complexidade do passado e restringir sua capacidade de análise crítica.

Em síntese, a Visão Excludente demonstra que a consciência histórica não é apenas uma questão de organização de fatos, mas também de escolhas interpretativas. Ao privilegiar certas narrativas e silenciar outras, ela limita a construção de sentido histórico plural e crítico, destacando a necessidade de metodologias didáticas que integrem a diversidade de atores, experiências e conflitos. Esse tipo de consciência histórica prepara o terreno para o próximo modelo, no qual a crítica e a transformação da narrativa histórica se tornam centrais para a formação de estudantes capazes de compreender a complexidade do passado e suas implicações no presente.

#### **d) Visão transformadora/Desconstruindo a visão**

No modelo de consciência histórica genética, segundo Rüsen (2010), a atenção desloca-se da simples crítica ou contestação de narrativas consolidadas para a reconstrução ativa e contextualizada do passado, considerando a intencionalidade dos atores, os processos sociais e as múltiplas interpretações possíveis. Nesse tipo de consciência histórica, o passado é entendido como processo em desenvolvimento, cujas significações são construídas por meio da análise crítica e reflexiva, permitindo a elaboração de sentidos novos e integradores.

Como ressalta Rüsen (2010, p. 63), “a consciência histórica genética envolve a compreensão de como os acontecimentos se desenvolveram, quais fatores os condicionaram e como eles podem ser interpretados à luz das possibilidades do presente”. Alves (2011, p. 74) complementa que, nesse modelo, docentes e estudantes constroem narrativas que incorporam múltiplas perspectivas, incluindo agentes e grupos historicamente marginalizados, evidenciando a dinâmica, a complexidade e a contingência dos processos históricos. Alves (2005) reforça ainda que a análise histórica deve incluir o exame das intenções dos atores, das estruturas sociais e das evidências documentais, promovendo interpretações contextualizadas e fundamentadas.

Neste contexto, observa-se que os professores participantes do estudo, ao responderem sobre a Independência do Brasil, mobilizam estratégias que vão além da simples rejeição das narrativas tradicionais. Em vez de limitar-se a evidenciar conflitos ou exclusões, eles buscam reconstruir o passado a partir de múltiplas fontes, considerando diferentes atores e interesses, em consonância com a perspectiva de Peter Lee (2003, p. 21), que enfatiza a necessidade de empatia histórica: reconhecer intenções, limitações e contextos dos atores do passado para construir interpretações mais justas e completas.

Nesta categoria, identificamos 10 respostas que, em nossa leitura, representam um tipo de consciência histórica genética, na qual o processo de construção de sentido sobre o passado passa pelo adensamento da própria consciência temporal. O sujeito histórico não se limita a narrar fatos; ele passa a considerar as estruturas temporais e como estas influenciam a construção de narrativas sobre o passado.

O foco, nesse modelo, é compreender por que certas narrativas se consolidam, como a ideia de uma Independência pacífica, e por que surgem contranarrativas. P.1 exemplifica essa abordagem:

“Essa visão exclui, silencia muitas camadas da sociedade. Deixa de apresentar a Independência como um processo histórico complexo, trazendo uma versão simplificada, em que apenas a visão de um grupo é apresentada. Essa narrativa serve aos grupos dominantes, que procuram reforçar a ideia de movimento pacífico, de ordem, para manter o controle sobre decisões políticas fundamentais para o nosso futuro.”

Segundo Rüsen (2010) nesse tipo de consciência histórica, a experiência histórica adquire uma qualidade temporal, pois: “Ela passa a ser determinada categoricamente pela divergência estrutural entre a experiência de tudo que se acumulou até agora e a expectativa do inteiramente diverso.” (RÜSEN; 2010, p. 59).

Para Alves (2011), essa abordagem permite que o sujeito histórico se situe no tempo e no espaço, temporalizando o passado e construindo sentido a partir de uma relação dinâmica entre o

espaço de experiência e o horizonte de expectativa. O passado deixa de ser um conjunto fixo de acontecimentos e passa a ser analisado criticamente, com base em evidências e interpretações diversificadas. Como destaca Rüsen quando aponta que: o saber histórico, no qual o tempo, como mudança, torna-se o sentido histórico do passado lembrado. O tempo, como sentido, é temporalizado.” (RÜSEN, 2010, p. 61)

Exemplos de respostas que refletem essa consciência histórica genética:

- P.37: “As tradições sobre a Independência representam uma visão dualista, separando a participação da elite e do povo. Busco compreender melhor o processo histórico a partir de pesquisas em livros, autores, fontes históricas e espaços de debate como museus, sites e entrevistas com especialistas.”
- P.38: “Não é correto afirmar que o processo foi totalmente pacífico. Ocorreram confrontos. Comparado a outros processos de independência no Brasil, o envolvimento do povo foi limitado. O processo foi conduzido pelas elites e simbolizado pela monarquia, o que influenciou a forma como o povo brasileiro se relaciona com a política, delegando poder em vez de participar ativamente.”

O movimento da consciência histórica genética, como descreve Rüsen (2010, p. 60), possibilita que o sujeito histórico transcenda narrativas tradicionais ou contrapostas, criando novas formas de compreensão:

“As posições não são mais reproduzidas mimeticamente, nem subsumidas a sistemas de regras e princípios, nem contrapostas negativamente; perdem estreiteza, negatividade e caráter abstrato.”

Essa transformação do pensamento histórico implica uma mudança também na maneira como os sujeitos se relacionam com o passado e com os outros que o habitaram. Nesse ponto, o diálogo com Peter Lee (2001; 2003) é essencial, pois o autor mostra que compreender o passado exige mais do que conhecer fatos — requer desenvolver uma forma de empatia que permita compreender intenções, escolhas e limitações dos agentes históricos em seus próprios contextos. A empatia histórica, portanto, constitui uma dimensão cognitiva do pensamento histórico, que aproxima a aprendizagem da postura reflexiva característica da consciência histórica genética.

O papel das fontes, nessa perspectiva, é central. Assim como observa Alves (2011), compreender o passado de forma geneticamente orientada envolve temporalizar e contextualizar as evidências, analisando-as criticamente e relacionando-as a diferentes expectativas de futuro. O docente que adota essa postura mobiliza o trabalho com fontes como ferramenta de reconstrução de sentido, não de mera ilustração. A resposta de P.28 traduz bem essa postura investigativa:

“É necessário estudar outras fontes além das oficiais e rescrever esse momento da história do Brasil.”

Dessa forma, a consciência histórica genética não se limita a reproduzir narrativas dominantes nem a simplesmente opor-se a elas; ela constrói explicações originais e fundamentadas, orientadas pela análise crítica, pela empatia histórica e pela compreensão das múltiplas temporalidades que compõem a experiência humana. O resultado é uma narrativa historicamente consistente, que permite aos estudantes compreender a complexidade do passado e refletir sobre suas implicações no presente.

Em síntese, a Visão Transformadora evidencia que a consciência histórica genética integra experiência histórica, empatia, temporalização e análise crítica das fontes, articulando uma compreensão do passado que vai além das interpretações tradicionais e excludentes, formando sujeitos capazes de pensar historicamente o mundo em que vivem.

### **Considerações finais**

Ao observarmos as respostas, percebemos que o componente temporal exerce papel fundamental na forma como os professores compreendem o passado e projetam explicações possíveis a partir dele. Essa relação entre experiência e expectativa demonstra que o sentido histórico se constitui no movimento entre memória e ação, permitindo reconhecer a História como um processo contínuo de interpretação e atribuição de significados.

Embora esta análise seja inicial e restrita, os dados obtidos — com 42 professores brasileiros — indicam uma tendência significativa à constituição crítica de sentido: 45% das respostas (19 participantes) revelam uma consciência histórica voltada à problematização do passado e à reconstrução de significados. Essa postura se contrapõe às narrativas tradicionais e excludentes, evidenciando um compromisso docente com o questionamento, a reflexão e a formação do pensamento histórico.

Tais resultados sugerem que o corpo docente de História tende a adotar uma postura investigativa e interpretativa diante do passado, o que reforça a existência de uma identidade profissional orientada pela análise crítica e pela mediação do conhecimento histórico. Ao buscar compreender causas, consequências e representações dos eventos, esses professores revelam uma forma de atuação que valoriza o pensamento autônomo e o engajamento dos estudantes.

Essa orientação crítica pode estar associada tanto à formação acadêmica quanto ao papel social do professor de História, cuja prática exige a leitura de múltiplas perspectivas e a revisão constante de interpretações cristalizadas. Assim, o ensino de História se confirma como um espaço privilegiado de elaboração de sentido sobre o tempo, favorecendo a formação de sujeitos capazes de

reconhecer as relações entre passado e presente e de atuar de maneira reflexiva no mundo contemporâneo.

Conclui-se, portanto, que a análise das respostas evidencia um movimento de superação das visões mais tradicionais sobre a Independência do Brasil, revelando o esforço docente em construir leituras mais amplas, inclusivas e transformadoras. Compreender a consciência histórica expressa pelos professores implica reconhecer que o ensino de História ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: ele constitui um processo de formação humana, no qual interpretar o tempo é também aprender a agir criticamente diante das heranças do passado e dos desafios do presente.

## Referencias

- ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 134-147, jul./dez. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e a sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177–229, 1990.
- CIRINO, Raissa Gabrielli Vieira. A Independência do Brasil nos livros didáticos de História. *Almanack*, Guarulhos, n. 34, ed00922, 2023.
- \_\_\_\_\_. As temporalidades da Independência do Brasil: narrativas dos livros didáticos para Educação Histórica. *Outros Tempos*, v. 20, n. 35, p. 26–51, 2023.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCHINI NETO, Hélio. *Independência e morte: política e guerra na emancipação do Brasil (1821–1823)*. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- GÓMEZ, Angel Perez; SACRISTÁN, José Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Por que aprender História. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: UFPR, 2011

\_\_\_\_\_. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107–146, abr./jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*. Curitiba, PR: UFPR, 2006

\_\_\_\_\_. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2., 2003, Braga. *Actas [...]: Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Educar é civilizar: a pedagogia dos periódicos e dos panfletos políticos da Independência do Brasil (1821–1824). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106175>.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks; Liberty Fund, 2003.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Élisabeth.

*Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, João Paulo. A Independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 2, n. 3, p. 53–82, 2009. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i3.69>.

RÜSEN, Jörn. *Razão da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_. *O livro do tempo: uma história social*. São Paulo: Edições 70, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Revista Educar*, Curitiba: UFPR, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e a formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, 2000.