

Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica¹

History didactics and the competence of meaning attribution: a study from the methodology of history education

Marlene Cainelli*

RESUMO

Neste artigo apresentamos como, a partir da metodologia de investigação com pesquisas interculturais baseadas na aplicação de questionários fechados e/ou abertos (BORRIES & ANGVIK, 1997), com estudos exploratórios realizados pelo projeto, com professores de quatro Estados do Brasil: Paraná, São Paulo, Goiás e Bahia, nos foi possível chegar aos resultados que apresentamos neste estudo, que procurou entender quais são as carências de orientação que indicam os caminhos que os professores seguem que determinam suas escolhas de conteúdo historiográfico e do método de ensino. Quais demandas do passado? Quais experiências e sentimentos? Analisamos o diálogo estabelecido pelos professores com a concepção de história a partir de uma narrativa apresentada em questionário fechado sobre o descobrimento do Brasil. Nesta pesquisa trabalhamos com Peter Seixas (2016) com o objetivo de perceber qual o lugar da educação histórica na produção de conhecimento na escola e na formação do pensamento histórico criando uma estratégia

1 Este artigo compõe parte do projeto de pesquisa intitulado: Ensinar História: Um estudo sobre as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas por professores de História da Educação Básica (Paraná - São Paulo - 1998 – 2014, financiada pelo CNPq no edital de Ciências Humanas - 471547/2014-0. O projeto engloba pesquisadores de quatro Estados: São Paulo, Kátia Maria Abud (USP) e Ronaldo Cardoso Alves (UNESP – Assis); Bahia, Iracema Oliveira Lima (UESB); Paraná, Geysa Germinari (UNICENTRO – Irati); Magda Maria Peruzin Tuma (UEL), Márcia Elisa Teté Ramos (UEM) e Marisa Noda (UENP – Jacarezinho); Goiás, Maria Conceição Silva (UFG).

* Universidade Estadual de Londrina. Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: cainelli@uel.br. <https://orcid.org/0000-0002-9709-3834>

de tratamento dos dados em conjunto entre as concepções teóricas e a fala dos sujeitos analisados.

Palavras-chave: educação histórica. Sentido histórico. Carências de orientação. Professores de história.

ABSTRACT

In this article, starting from the methodology of investigation with intercultural researches based on the application of open and/or closed surveys (BORRIES & ANGVIK, 1997) with exploratory studies carried on by the project, with teachers from four Brazilian states: Paraná, São Paulo, Goiás and Bahia, we present how it was possible to reach the results of this study; which sought to understand what are the needs of orientation that indicate the ways teachers follow whose establish their choices concerning the historiographic content and the teaching method. What are the demands from the past? Which experiences and feelings? We have analyzed the dialogue established by the teachers and the notion of history through a narrative presented in a closed survey about the discovery of Brazil. On this research we work with Peter Seixas (2016), aiming to perceive what is the place of history education in the knowledge production inside the school and in the formation of historical thought, creating a strategy of treating data along with the theoretical conceptions and the speech of the subjects we have analyzed.

Keywords: History education. Historical meaning. Lack of orientation. History teachers.

Introdução

Compreender as noções que os professores constroem sobre a história, o ensino e a relação que estabelecem entre a história produzida e a história ensinada é de fundamental importância para entendermos como os professores atribuem sentido à história, a partir da forma como se apropriam dos conteúdos substantivos. Quais são ou seriam as carências de orientação que indicam os caminhos que os professores da educação básica seguem que determinam as escolhas que fazem quando ensinam história? Em hipótese sugerimos que os professores, assim como todos nós, estão, não há dúvidas, amarrados ao passado, às nossas experiências, aos nossos sentimentos.

Dessa forma, a perspectiva pela qual lidamos com o passado é responsável por aquilo que Rüsen (2009, p. 164) chama atenção, “é o futuro em curso que demanda uma revisão crítica dos conceitos de história e memória até agora desenvolvidos”. Por isto, as escolhas que fazemos sobre o que lembrar do passado nos levam a uma perspectiva do futuro pretendido como uma orientação da vida presente em curso.

A forma como a história seria ou é ensinada hoje pode se tornar referência fundamental para o entendimento deste percurso de constituição de um novo paradigma para a teoria e metodologia da aprendizagem e do ensino de história. De um lado, envolve questões relacionadas à meta-história como forma de constituição da reflexão sobre o pensamento histórico. De outro, explicita a relação que se estabelece na formação do pensamento histórico com o passado a partir do entendimento da multiperspectividade em história, da evidência, da empatia e da consciência histórica formada a partir da interpretação da fonte, da evidência, do conteúdo histórico trabalhado.

Em nossa pesquisa optamos pela investigação junto a professores do ensino fundamental e médio, na perspectiva de formar um quadro importante de discussões epistemológicas e metodológicas no campo da configuração do que se entende hoje por aprendizagem e ensino de história, especificamente no âmbito da teoria da consciência histórica. O que é ensinar história hoje? Quais os pressupostos da didática da História? Quais são os fundamentos que sustentam as escolhas dos conteúdos e da forma de pensar a história a ser ensinada na escola brasileira no século XXI?

A observação e a investigação das ideias dos professores podem nos levar a perceber a partir das narrativas, as interferências cotidianas externas e internas na produção do conhecimento histórico. Cabe destacar que o pensamento do professor foi trabalhado nesta investigação de forma a respeitar suas ideias e convicções, tanto sobre os conteúdos ensinados como no tocante as metodologias de ensino. Nesse sentido, compactuamos do pensamento de Carlota Boto, que afirma ser o professor um intelectual “porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência” (BOTO, 2005, p. 42). E também a professora Maria Auxiliadora Schmidt, que defende junto com seu grupo de pesquisa² a ideia de um professor pesquisador.

Nosso interesse se aproxima das discussões de Peter Seixas no intuito de pesquisar e “examinar práticas além da tão simples questão ‘qual (ou de quem) a história está sendo contada’” (SEIXAS, 2016, p. 4) pelos professores de História, livros didáticos e currículos escolares? Isso ajuda a entender o sentido das formas nas quais a História é ensinada nas escolas. Ela seria destinada a moldar

2 Grupo de Pesquisa Lapeduh – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

a memória coletiva? A promover as competências disciplinares dos estudantes? A reproduzir os currículos oficiais materializados nos livros didáticos avaliados e distribuídos pelo Ministério da Educação? Qual o papel da Historiografia e da história institucionalizada nos currículos nas decisões cotidianas do professor, nas repetições anuais de conteúdo, nas escolhas dos livros didáticos, nos conteúdos elaborados para avaliação.

Em nossas análises do material que foi coletado em nosso estudo principal fizemos algumas aproximações na ideia de perceber como os professores abordam epistemologicamente os conteúdos ensinados. A partir do entendimento do professor sobre o que é História. O que é passado, qual o conceito de fonte histórica, de fato histórico? Também nos movimentamos em torno da possibilidade de através das narrativas apresentadas perceber as metodologias trabalhadas em sala de aula. Como utiliza, se utiliza os conhecimentos prévios, trabalha com documentos, aulas expositivas, discussões de textos?

E desta forma perceber se há algum sentido nos conteúdos e na história que se ensina. Aqui pensando também nos resultados do estudo europeu “Youth and History Project”, em que os pesquisadores procuraram investigar de que forma os alunos jovens se apropriavam do passado histórico, ou seja, de uma “consciência histórica” (BORRIES & ANGVIK, 1997), chegando a conclusão de que os jovens europeus pesquisados não valorizavam a história além do fato de ser esta uma disciplina escolar. Aqui vale citar uma das falas do pesquisador Bodo Von Borries, citado por Kazumi Munakata ao comentar sobre a diferença de entendimento sobre a história dos jovens de diferentes países:

Devemos ter em mente que essa é a expressão normativa do que a história pode geralmente significar. Esses conceitos teóricos podem simplesmente refletir diferentes culturas e convenções nacionais e não podem ser confundidos com o desempenho, as atividades e as aplicações reais dos estudantes. (...) nunca é demais dizer, porém, que diferentes tipos de interpretação devem ser explicitados para os alunos durante a aula de História. (BORRIES, 2000:256, apud MUNAKATA. História, consciência histórica e ensino de História).

Também os professores perspectivam um tipo de história para ensinar. Assim como os jovens europeus também entenderiam a História apenas como uma disciplina a ser ensinada? Entenderiam esta História com sentido para a vida? Os conceitos meta-históricos estariam presentes nas escolhas de conteúdo? Segundo Ronaldo Alves

Evidência, empatia, compreensão, explicação, significância, e tantos outros conceitos meta-históricos, podem ser trabalhados nas aulas de História, paulatina e progressivamente, como meios pelos quais se constrói o pensamento histórico. Mais ainda. Podem ser utilizados para mostrar aos estudantes que a História deve ser compreendida como uma área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas. Passado interpretado, presente com significado, futuro orientado. Aprender História com sentido para a Vida. (ALVES, 2015, p. 340).

O estudo

Os professores que foram participantes desta pesquisa são residentes e trabalham em quatro regiões do Brasil: Sul – Sudeste – Centro-Oeste e Nordeste, nas cidades de São Paulo - Capital e Assis. Paraná – Londrina, Maringá, Jacarezinho e Irati. Bahia – Vitória da Conquista e Caetité e Goiás – Goiânia. Em um total de 70 questionários foram respondidos. Os professores investigados possuem diferentes tempos de docência no magistério. Todos lecionam em escolas públicas do ensino fundamental e médio. São em sua maioria 99% formados em instituições públicas.

O quadro abaixo exemplifica a quantidade de questionários respondidos pelos respectivos Estados:

QUADRO 1 – Totalidade dos professores por Estado

Paraná	46
São Paulo	8
Bahia	12
Goiás	4
Total:	70

FONTE: Organizado pela autora.

A coleta dos dados empíricos se deu através de um questionário elaborado pela equipe participante do projeto. O instrumento de coleta (questionário/estudo exploratório), aplicado aos professores (as) de História, foi elaborado em três partes. A primeira parte caracterizada pela identificação do/a professor/a

(entrevistado/a). Já a segunda parte foi elaborada por quatro perguntas e respondidas a partir de narrativas.

Como você explicaria o processo de imigração no Brasil, considerando sua relação com a História local?

Como você explicaria o processo do descobrimento do Brasil, para uma turma de alunos do 7º Ano? Elabore uma narrativa.

Analise e interprete a seguinte frase sobre a História: Se eu fosse um antiquário só teria olhos para as coisas velhas. Mas, sou um historiador, é por isso que amo a vida.

Qual a sua opinião sobre a seguinte frase: Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

Estas questões tiveram como objetivo materializar nas narrativas do professor, as formas de trabalho metodológico e teórico do uso dos conteúdos em sala de aula. Também tivemos a intenção de perceber como o professor estabelece relação com a progressão do conhecimento entre os anos letivos. Uma característica que percebemos em outras pesquisas é a naturalização do conteúdo histórico escolar em um único conteúdo trabalhado em diferentes anos, sem que a diferença de idade ou perspectiva cognitiva reivindicasse uma forma diferente de tratamento do conteúdo histórico na escola.

Qual o sentido do uso da narrativa? Em nossas investigações percebemos a riqueza do trabalho narrativo para pesquisa em educação histórica.

De acordo com Rüsen,

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, antropologicamente 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. (RÜSEN:2001, p. 149).

A terceira parte (sessão) do questionário de coleta dos dados foi pensada a partir de perguntas acerca da metodologia em sala de aula e de avaliação. Esta

sessão foi organizada a partir de correspondências numéricas para as questões de 6 a 10, deveriam usar sobre cada temática perguntada respostas dos itens de 1 a 5. Sendo que 1 concorda totalmente e 5 discorda totalmente. Assim, se constituiu a metodologia de coleta dos dados empíricos para cada região do Brasil. Cada pesquisador ficou responsável pela coleta em seus respectivos estados. Também ficou de responsabilidade do pesquisador a escolha de quantos professores responderiam os questionários.

Nas questões iniciais de nosso estudo principal, nos preocupamos com os conteúdos substantivos em entender como são trabalhados pelos professores. As pesquisas desenvolvidas na área da educação histórica trabalham com referenciais teóricos que dividem os conteúdos históricos desenvolvidos por currículos, professores, livros didáticos e alunos em dois tipos: a) análises relativas às ideias substantivas; b) análises das ideias de segunda ordem. Segundo Germinari,

As ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. (GERMINARI, 2012, p.56)

Partimos aqui dos textos invisíveis e visíveis na maioria das vezes marcadamente representados nas narrativas apresentadas pelos entrevistados. Optamos por dois conteúdos substantivos trabalhados pelos professores na educação básica: a Imigração no Brasil e o processo do descobrimento. Neste artigo iremos nos dedicar a narrativa sobre o descobrimento do Brasil. Decidimos também estabelecer um ano letivo específico para perceber se o professor faria alguma distinção entre as propostas em termos de progressão do conhecimento. Para o conteúdo sobre imigração estabelecemos para o professor que seria o 9º ano do ensino fundamental e para o conteúdo sobre o descobrimento do Brasil o 7º ano.

Entendendo como afirmam Schmidt e Urban

Que a aprendizagem dos conceitos históricos ou conceitos substantivos, relativos aos conteúdos ensinados, é de grande relevância na formação da consciência histórica. Assim, investigar de que forma estes conceitos ou conteúdos estão presentes na cultura escolar, seja sob a forma de “textos visíveis”, tais como nos manuais didáticos e currículos, bem como nos “textos invisíveis”, como as ideias de alunos e professores, pode contribuir para desvelar e melhorar o ensino de História. (SCHMIDT & URBAN, 2016, p. 34).

Em nossos estudos preliminares analisamos como as questões foram compreendidas pelos professores a partir da forma como as narrativas foram apresentadas. O processo de análise das narrativas dos professores teve como ponto de partida reuniões com os pesquisadores e a decisão conjunta da construção de categorias que permitissem visualizar questões importantes para o entendimento de como os professores trabalham em sala de aula com este conteúdo substantivo.

Como pensam o que é importante ensinar para crianças e adolescentes. Porque pensam o conteúdo pré-determinado? Como organizam o conteúdo a partir das sua experiência e sentimentos cotidianos? Na questão da Narrativa Histórica selecionamos as seguintes possibilidades de entendimento da narrativa elaborada pelo professor, que de forma geral apresentamos no seguinte quadro e pode evidenciar algumas destas categorias. Vamos partilhar neste artigo agora algumas das narrativas apresentadas por professores do Estado do Paraná. Tivemos respostas para 46 questionários de professores da educação básica.

Compreendendo a narrativa como uma forma de praticar história, procuramos entender como que os professores articulam os conhecimentos historiográficos e como atribuem sentido ao conjunto de fatores que significam determinado conteúdo substantivo, por exemplo: os fatos, a temporalidade, os conteúdos de segunda ordem que gravitam em torno do tema proposto. Assumimos com Husbands (2003) a ideia de que as narrativas históricas são construídas a partir do modo como se pensa o passado, tanto por historiadores, como professores e mesmo por alunos.

A pesquisadora Regina Ribeiro utilizando do pensamento de Rüsen argumenta que

Na perspectiva de Rüsen (2007) para que o passado ganhe visibilidade em nós, em nossa na vida prática e torne-se história, é necessária a criação de uma representação histórica que sirva como guia às nossas intencionalidades. Essa representação tem a forma “narrativa” como sua

face concreta. Sabe-se que nem todas as narrativas sobre o passado são “narrativas históricas”, pois a variedade de experiências humanas produz diversas maneiras de oferecer visibilidade ao passado, sendo que a maior parte dá origem a narrativas pautadas em “outras racionalidades”, surgindo assim narrações mitológicas, publicitárias e as mais variadas construções textuais da ficção literária. (RIBEIRO, 2013, p. 2).

A pesquisadora continua a dialogar com o pensamento de Rüsen (2007) sobre narrativa:

Para Rüsen, ao narrar os sujeitos constroem sínteses de experiências e normas que geram uma interpretação do curso do tempo, conectam o passado ao futuro. E mais, ao correlacionar experiência, interpretação e orientação, as narrativas produzem uma “ideia mestra” (o sentido) ou a direção da história, que condiciona seu início, meio e fim. Pela teoria narrativista de Rüsen, esse sentido pode ser identificado pelo público, pelos objetivos que este tem ao buscar esta ou aquela narrativa, pela conjunção entre significados/sentidos imputados de modo objetivou e/ou subjetivamente. (RIBEIRO, 2013, p. 8).

Tendo como base a discussão teórica sobre a perspectiva da narrativa histórica como promotora de sentidos e significados importante para o entendimento das carências de orientação dos indivíduos, e diante da nossa investigação com os professores de História, elaboramos algumas categorias para identificar estes significados no quadro teórico dos conteúdos substantivos.

QUADRO 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA (70 QUESTIONÁRIOS)

Utiliza marcadores temporais (datas/períodos)	8
Marcadores ligados aos fatos históricos... grandes eventos	20
Conteúdos substantivos como marcadores temporais	25
Abordagem epistemológica	4

FONTE: Organizado pela autora

Nesta perspectiva podemos evidenciar que os professores vinculam os conteúdos substantivos como marcadores temporais e as temporalidades aos

conteúdos são identificados pelos eventos estudados no período. Essas características mostram que, ao selecionar marcadores históricos, temporais, personagens e acontecimentos, os professores sustentam suas narrativas em conteúdo do universo escolar já sedimentado na forma e estrutura do livro didático.

Vamos partilhar neste texto algumas narrativas elaboradas por professores do Paraná para o questionamento: “Como você professor explicaria o processo do descobrimento do Brasil para uma turma de alunos do 7º ano do ensino fundamental? Elabore sua resposta compondo uma narrativa. ” Fizemos uma seleção das narrativas a partir do tempo de magistério dos professores, na tentativa de perceber se haveria alguma diferença no posicionamento do conteúdo e na forma de abordagem metodológica.

Professora com 20 anos de experiência no magistério:

“O descobrimento do Brasil está ligado as Grandes navegações e descobrimentos que datam dos Séculos XV e XVI quando Portugal e Espanha eram as nações mais poderosas do mundo e se lançaram ao mar em busca de novas terras”.

Outra professora com 15 anos de trabalho construiu assim sua narrativa:

“A descoberta do Brasil pelos portugueses aconteceu no período das grandes navegações que tiveram início no século XV. Portugal e Espanha na busca de novas terras e de manter o comércio com a Índia que possuía as especiarias tão desejadas como pimenta, cravo, canela, gengibre, entre outros produtos, decidiram navegar pelos oceanos. Nesse sentido, Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil com suas caravelas, mas aqui estavam os índios que eram milhões, muitos foram dizimados e escravizados, aí questiono. Quem descobriu o Brasil, portugueses ou índios?”

Professor com menos de 10 anos de sala de aula:

“Faço uma desconstrução da ideia de descobrimento, deixando claro que o Brasil já era habitado e o que ocorreu foi uma invasão europeia, destaco a visão histórica indígena nesse processo”.

Outra professora também como menos de 10 anos de carreira docente:

“Primeiro, analisar o conceito de descobrimento com o intuito de refletir e desconstruí-lo. Acredito ser de fundamental importância observar os conceitos históricos, vinculando-os ao contexto em que estão inseridos. Questionar os alunos sobre o que pensam sobre os primeiros habitantes (indígenas e assim traçar um paralelo entre indígenas e não indígenas (europeus), levando-os a refletir sobre os estereótipos que existem povos bárbaros e civilizados.”

O próximo professor(a) com 5 anos de experiência aborda da seguinte maneira a questão:

“Começaria problematizando: O Brasil foi descoberto ou invadido? Após ouvir e anotar as ideias dos alunos pediria para investigarem a questão por meio da análise dos seguintes documentos: Trecho da carta de Caminha que relata a presença dos povos na terra e interesse dos portugueses pelas riquezas. Trecho do texto de Luis Colombini: Os outros descobrimentos do Brasil, que trata da viagem de Duarte Pacheco Pereira ao Brasil, 1948. Trecho do livro de Eduardo Bueno “Brasil, Terra a Vista” que aborda a intencionalidade da viagem de Cabral.”

Professor formado em 2004. Faz o seguinte questionamento:

“Convencionou-se a utilizar o termo “descobrimento” para se tratar do momento em que os portugueses oficializaram sua relação com os nativos que aqui viviam, outros termos podem ser usados, inclusive por vocês pesquisadores, como encontro, conquista, invasão, desencontro, etc. Tudo depende da visão de quem analisa o fato.”

Algumas narrativas consideram o argumento de uma hipótese historiográfica divergente que já foi amplamente discutida e que no âmbito da escola ainda permanece. A questão do acaso ou intenção na chegada dos portugueses ao território brasileiro. Entendemos que neste caso, mesmo que questão historiográfica seja ultrapassada, este tipo de abordagem movimenta e ativa o

pensamento de quem aprende, criando uma dúvida no argumento, dando aos alunos um papel ativo na aprendizagem no momento que se dedica a resolver um problema colocado.

Na narrativa dos conteúdos substantivos inferimos que seriam proporcionadas pelos livros didáticos e também pela experiência dos professores em repetir um determinado conteúdo todos os anos, podemos afirmar isto tendo em vista o discurso cronológico e canônico dos acontecimentos que levaram ao descobrimento do Brasil, as grandes navegações, a chegada de Cabral, o encontro com os indígenas, a tentativa de chegada às Índias, a descoberta do ouro e a rivalidade com os espanhóis.

A separação das narrativas pelo tempo de formação do professor permitiu evidenciar que os professores com mais tempo de magistério fazem opção pelos conteúdos substantivos, a partir da ideia de uma história já predeterminada que precisa ser ensinada. No caso dos professores com menos tempo de formados, a ideia de uma desconstrução do conteúdo está presente nas narrativas, bem a tentativa de uma história crítica. No entanto, todos os professores argumentam a partir do fato. É o evento indicado que traduz a forma de ensinar seja pela manutenção da História ou pela desconstrução da mesma.

Algumas narrativas buscam uma discussão historiográfica remetendo para uma historiografia do período que teria nos últimos anos revisto a forma de ensinar o descobrimento do Brasil. Também são percebidas algumas tentativas de trabalho com conceitos e com problematizações historiográficas. “Teria sido o Brasil descoberto?”.

Em nossos primeiros estudos ficou claro que precisamos investigar mais que fatores contextuais que influenciam as escolhas e decisões dos professores. Quais fatores objetivos e subjetivos orientam a atribuição de significância aos conteúdos escolhidos e a forma de ensina-los? O saber historiográfico continua a ser trabalhado de forma única e com um destino verdadeiro. O uso das fontes, dos conhecimentos prévios de diversas metodologias tem o objetivo de que os alunos entendam uma história verdadeira e alcancem este conhecimento. Não há uma multiplicidade de perspectivas em História possíveis com a interpretação e análise de diversas fontes, e sim a utilização de diversas fontes que chegam ao mesmo conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo. Por um ensino de história com sentido para a vida. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n. 1, p. 323-343, jan.-abr./2015.
- BORRIES, B. von; ANGVIK, M. *Youth and History*. V. A. Hamburg: Körber-Stiftung; Hamburg: Heirinch-Heine-Buchh, 1997.
- BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: 'eu ensino, logo existo'. *Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-45, 2005.
- GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, [S.l.], v. 11, n. 42, p. 54-70, ago. 2012.
- HUSBANDS, Chris. *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham-Philadelphia: Open-University, 2003.
- MUNAKATA, K. História, consciência histórica e ensino de História. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). *O ensino da História em questão. Cultura histórica, usos do passado*. FGV Editora, 2015.
- RIBEIRO, Regina. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, 2013. *Anais...* Natal, 2013. p. 8.
- RÜSEN, J. *Razão Histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- RÜSEN, J. *História viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 2, 2009, p. 164.
- SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.
- SEIXAS, Peter A. *History/Memory Matrix for History Education: Eine Geschichts/Gedächtnis-Matrix für den Geschichtsunterricht*. Canadá, 2016.

Texto recebido em 18 de janeiro de 2019.

Texto aprovado em 29 de janeiro de 2019.