

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

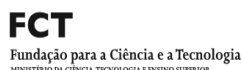
Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **AS DIRETRIZES CURRICULARES PARANAENSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E LIMITES**

EVERTON CARLOS CREMA

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

*Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)*

**RESUMO:** A proposta da pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares Paranaenses, (2008) em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, especificamente em ‘Educação Histórica’, busca compreender a contribuição e os limites do currículo em relação à disciplina escolar de história em sua trajetória. O currículo escolar é um dos mais importantes documentos de ensino, suas relações com a escola e a disciplina de referência são centrais e acabam por orientar os referenciais teóricos, as metodologias e as práticas de ensino. Pesquisar como as Diretrizes Curriculares Paranaenses estão orientando, influenciando, sustentando ou não, o ensino e a reflexão histórica na sala de aula, se apresentam importante. Buscaremos perceber o documento de referência dentro da escola e no cotidiano das aulas de história, não analisaremos as Diretrizes Curriculares dentro do formalismo da proposta, mas no próprio ensinar da história, perspectivando a ‘Educação Histórica’ e a ‘Consciência Histórica’. A pesquisa desenvolvida com professores de História da Rede Pública de Ensino perspectiva perceber, em que condições e limites as orientações curriculares são utilizadas ou não, pelos docentes e qual a experiência resultante desse processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Currículo, Educação Histórica, Ensino.*

## INTRODUÇÃO

O artigo apresentado é parte da pesquisa de doutoramento em execução junto a Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, especificamente em Educação Histórica, sob orientação da professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pesquisadora chefe do LAPEDUH – Laboratório de Aprendizagem Histórica na mesma instituição. A pesquisa se propõe a analisar o ensino/aprendizagem de história a partir das Diretrizes Curriculares em História paranaenses, bem como, a perspectiva didático metodológica do ensino de história nas salas de aula e em que condições o documento de ensino infere no planejamento, metodologia, teoria e historiografia do professor de história. Apresentaremos a proposta de investigação e os resultados iniciais da pesquisa básica aplicada.

A construção de um currículo escolar está profundamente marcada por um ordenamento político, sua criação se insere diretamente, através das demandas e espaços sociais em disputa, e em nada é um projeto neutro. As Diretrizes Curriculares em História do Estado do Paraná (2008), não diferentemente, reproduziram essa perspectiva ao inserirem um novo quadro teórico metodológico na disciplina de História, rompendo com modelos educacionais tradicionais que refletiam o momento político brasileiro. O distanciamento de um modelo neoliberal de educação deu lugar a promessa de uma construção coletiva, das práticas e saberes educacionais, pautadas nas teorias críticas do conhecimento e contextualização dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o conhecimento desenvolvido criticamente permitiria a compreensão da dinâmica dos processos sociais, e viabilizaria uma tomada de consciência e ação política. Portanto, o currículo representa muito mais do que uma estrutura de conhecimento formal ou uma perspectiva de conhecimento puramente científico, o currículo opera diretamente na conformação social, e naturalmente se torna lugar privilegiado da pesquisa e da educação histórica.

Dessa forma, o objeto de investigação se articula a proposta da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e vincula-se a uma necessária análise da implementação e desenvolvimento das Diretrizes Curriculares em história, a partir da realidade educacional do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória. Buscamos investigar como o documento orientador transformou o ‘pensar e o fazer’ do professor de história, na sala de aula e as condições de ensino decorrente desse processo. Precisamos compreender historicamente o contexto de mudança no ensino de história, o lugar do professor, do aluno e da escola, e as condições objetivas de participação/resistência possíveis para uma ‘educação histórica’.

Em 2014 se completam 10 anos do início dos primeiros trabalhos do que se constituiria, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares para a educação básica do Estado do Paraná, um documento orientador e unificador da política educacional governamental, que buscava romper com o modelo educacional do Governo Federal representado no final dos anos 90 pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Yokohama (2006), a proposta do Currículo Básico de educação do Estado do Paraná elaborado em 1990, apresentava no início do século XXI, problemas de ordem significativa, reflexo de uma relativa anomia e indefinição pedagógica, que segundo a autora, desconfigurou e deformou a proposta do Currículo Básico.

O contexto político paranaense, com o fim do governo Lerner (1995-2003) e a chegada ao poder de Roberto Requião (2002-2009), pode ser relacionado diretamente a mudança na gestão e no planejamento educacional do Estado. Alinhado com o governo federal de orientação neoliberal, Lerner reproduziu no Paraná um modelo educacional marcado pela diminuição dos investimentos educacionais, esvaziamento crítico, desumanização, desmobilização social e privatização dos espaços públicos. O resultado prático desse processo foi à fragilização das políticas educacionais paranaenses, que almejavam uma reforma e valorização educacional nos anos pós-ditadura. A sucessão política recolocou a questão educacional em debate.

*Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED a retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. Portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas. (PARANÁ, 2003: 3)*

De outro lado, o projeto das Diretrizes Curriculares Paranaenses, buscava um necessário distanciamento das políticas nacionais de educação, especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e sua proposta de unificação das matrizes curriculares nacionais. A construção dos PCNs reproduziu de maneira geral a política centralizadora do MEC – Ministério da Educação e Cultura, e se construiu como modelo distante da realidade brasileira, sendo concebido a partir de intelectuais espanhóis e educadores paulistas, da educação privada, distantes da realidade educacional brasileira, e muito mais ainda, da paranaense.

Além disso, não existia um debate consistente sobre educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que pudesse sustentar uma perspectiva ou metodologia educacional. Sobrepondo-se a isso ainda podemos perceber seu caráter prescritivo, e a ausência de diálogos com o professorado, problemas de um modelo nacional que desconsiderava a cultura e história regional. Buscando romper com a imposição de um programa educacional nacional e com a au-

sência de uma proposta/projeto educacional sustentável. Desenhou-se o projeto de reformulação curricular das escolas públicas do Paraná a partir da necessidade de se construir uma proposta curricular que não somente pudesse apresentar uma proposta inovadora e socialmente comprometida com a sociedade, mas que também fosse construída com o coletivo da escola.

Nesse sentido, iniciaram-se as primeiras tratativas e reuniões que almejavam construir uma nova proposta curricular para as escolas paranaenses, todo o processo construiu-se em seis fases, apresentadas sucintamente:

Fase	Ano	Ação	Desenvolvimento
1. <sup>a</sup>	2003	Levantamento da situação das Diretrizes Curriculares paranaenses.	Realização de seminários pela SUED/SEED buscando a criação de documentos referências.
2. <sup>a</sup>	2003 - 2004	Discussão de propostas pedagógicas por área de ensino com o coletivo de professores.	Criação do Portal Dia-a-Dia educação, veículo de informação e valorização dos saberes dos educadores, lugar de troca e inovação.
3. <sup>a</sup>	2004 - 2005	Reformulação curricular	Processo coletivo de construção continuada a partir das bases escolares.
4. <sup>a</sup>	2004 - 2005	Sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino.	Construir modelos educacionais representativos e orientadores das disciplinas atingindo a formação do aluno.
5. <sup>a</sup>	2005	Preparo, elaboração, efetivação e avaliação, do projeto político pedagógico. Capacitação do professor e produção de material de trabalho.	Os Núcleos Regionais de Educação organizaram o processo por área educacional.
6. <sup>a</sup>	2005...	Avaliação e acompanhamento contínuo e permanente das propostas da base disciplinar. Formação dos professores e formulação de materiais de apoio.	Os Núcleos Regionais de Educação desenvolveriam estratégias de continuidade dos trabalhos, organizando as práticas docentes e os programas de capacitação temáticas nos níveis e modalidades de ensino.

QUADRO 1 | Fases de elaboração das Diretrizes Curriculares Paranaenses

Na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foram construídos grupos de trabalho das disciplinas específicas, congregando professores da área de conhecimento específico, representantes da SEED – Secretaria de Estado da Educação e NREs – Núcleos Regionais de Educação, a ideia defendia que “o coletivo da escola possa, com subsídios e autonomia construída, produzir sua proposta educacional.” (PARANÁ, 2006:

4)

Desse esforço, originaram-se especificamente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica em História, apresentadas definitivamente em 2008, apesar de diversos problemas, limites e críticas, à sua construção e implementação, entendemos que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica em História, alcançaram um significativo avanço educacional e, sobretudo definiram de forma inequívoca o tipo de educação e o perfil do aluno que frequenta e depende da escola pública, como meio de transformação da própria realidade. “Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008: 8).

Ou seja, as Diretrizes Curriculares em História são um documento fundante e orientador das práticas e saberes de professores e alunos, pois a conformação do modelo educacional interfere e orienta diretamente o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que dele é reflexo. Nesse sentido, a escola deve ser percebida como espaço de continuado confronto e diálogo, entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular: “As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada” (PARANÁ, 2008: 30).

O professor, ao pensar a prática de ensino, deve ter em mente os sujeitos e os fundamentos teóricos da educação, as dimensões e formas de conhecimento e os fundamentos teóricos metodológicos da disciplina que leciona. Deve ainda dominar os procedimentos do pensamento histórico, bem como conhecer em nível suficiente os teóricos e correntes historiográficas que sustentam a formação do conhecimento histórico. Para o aluno, a construção do conhecimento histórico mediado pela realidade social e cultural, passa pelo formato educativo e pelas ciências de referência, não diferindo nesse processo os princípios epistemológicos e cognitivos.

Por outra perspectiva, partindo da experiência/expectativa dos profissionais da educação, através de pesquisa/questionário semiestruturado, buscaremos perceber como as Diretrizes Curriculares de História se inserem no campo escolar e como ela fundamenta ou não a reflexão e o ensino de história. Para isso nos utilizaremos de um questionário/pesquisa qualitativo, num universo de 118 professores efetivos e PSS (processo seletivo simplificado – número não definido) do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, dispostos em mais de 8 municípios e 45 escolas, que participarão por adesão à pesquisa.

A validade de qualquer currículo ou proposta educacional pode ser auferida a partir da perspectiva de eficiência e eficácia, manifesta nos níveis de compreensão e domínio da própria

proposta curricular pelos docentes, bem como da satisfação advinda da docência. Os problemas inerentes ao modelo curricular e suas relações com os referenciais metodológicos também podem ser percebidos de maneira inversa, numa perspectiva de resultado.

O instrumento de pesquisa inicialmente formulado buscou estabelecer a relação entre a proposta de pesquisa em seus pressupostos e o contexto de produção do conhecimento histórico nas escolas, adaptando, refinado e singularizando as premissas e hipóteses postuladas, tendo em vista o distanciamento entre a idealização e a realidade do ensino de história em suas possibilidades. A pesquisa exploratória construiu uma aproximação e familiarização com as condições de ensino/aprendizagem, melhor encaminhando a construção do instrumento de intervenção. Nesse sentido 05 (cinco) professoras da Rede de Ensino Pública, foram escolhidas aleatoriamente entre as 45 escolas do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, a responder um questionário semi-estruturado, que versava sobre diversos temas e áreas da docência e do cotidiano escolar.

Uma primeira parte do questionário, colhido sob o formato de entrevista gravada, pontuava sobre a formação docente, experiência docente, estrutura da escola, currículo, formação continuada e material didático. As entrevistas tiveram em média a duração de 50 minutos e se desenvolveram nas horas atividades das docentes em seus respectivos colégios. Os resultados dessas primeiras entrevistas serão apresentados parcialmente, tendo em vista seu caráter inicial e os limites textuais do artigo. Especificamente buscaremos apresentar as passagens e momentos nas entrevistas que caracterizam e definem pontualmente a relação do ensino/aprendizagem com o documento de ensino nas escolas paranaenses. Parte das questões são formativas e buscam situar a formação e experiências profissionais das professoras. Outras questões versam sobre o nível de conhecimento e compreensão sobre o documento de ensino. Também serão apresentadas questões críticas e perspectivas individuais que surgem da experiência em sala de aula, tendo como foco a relação do ensino/aprendizagem com o documento de ensino.

As professoras entrevistadas cursaram uma licenciatura e não bacharelados, entre 1984 e 1998, ou seja, todas se licenciaram e atuavam como professoras efetivas, na rede básica de educação paranaense, antes da mudança curricular que deu origem às Diretrizes Curriculares em História, podendo desta forma, comparar modelos curriculares e estabelecer uma análise crítica significativa. Todas afirmaram ter conhecimento e realizarem leitura sobre as Diretrizes Curriculares Paranaenses, inclusive 2 (duas) entrevistadas fizeram parte dos grupos de debate e formulação da proposta curricular que se constituíram posteriormente nas Diretrizes Curriculares Paranaenses (2008). Na mesma direção todas afirmaram que se utilizam do documento



de ensino para planejar e formular suas aulas. As declarações de todas as entrevistadas demonstram um conhecimento formal da existência da diretriz curricular, como inferem sobre seu uso continuamente em seu planejamento anual e no cotidiano escolar.

Num outro momento da entrevista as professoras foram questionadas sobre: Como a Diretriz Curricular de História do Paraná auxilia você em suas aulas? As respostas das professoras convergem quando apresentam a ideia inicial de que as diretrizes curriculares paranaenses são um “eixo norteador” (Professora 05), “as diretrizes de história do Paraná são um currículo que nos diz, nos norteia o básico, o fundamental que você tem que trabalhar em sala de aula, então você tem que ter esse conhecimento básico para a partir daí, você poder desenvolver suas aulas” (Professora 01), “o que é básico você trabalhar com cada série, dentro daqueles conteúdos que são importantes na disciplina” (Professora 02). Numa resposta mais ampla e crítica em uma das entrevistas:

*Porque ela é assim bastante dinâmica, bastante diversificada, ela aponta assim, não pra história tradicional linear, mas, a proposta em si ela é uma proposta da história temática, que até iniciou as discussões a partir de 2003, e eu fiz parte até no caso dessa, desses encontros que eram realizados em Curitiba, que começou-se na época do governo Requião né, então em si a proposta no início era de trabalhar com a história temática, mas no desenvolvimento do trabalho em sala de aula você foi encontrando as dificuldades, no próprio livro que foi produzido, no caso o projeto Folhas né, produzidos por professores, o direcionamento era pra esse fim, para trabalhar com a questão da história temática, no sentido assim de tornar as aulas um pouquinho mais atrativas que o aluno realmente entrasse na dinâmica da matéria, mas com o passar do tempo a gente foi vendo as principais dificuldades, e os livros que vinham no caso, do MEC eles não eram de acordo com a proposta no Paraná, que seria em história temática, e na verdade a história temática ela é interessante mas o aluno muitas vezes ele não tem essa maturidade para esse conhecimento, então a todo momento você tem que buscar, fazer com que ele se situe dentro do contexto, que ele fica bastante perdido. (Professora 03)*

Podemos perceber no instrumento de pesquisa que as professoras compreendem o papel central das diretrizes curriculares na elaboração dos planos de ensino, dos conteúdos estruturantes, nas referências teórico-metodológicas, nas perspectivas historiográficas e no modelo de ensino. Entretanto a leitura crítica das respostas deve considerar o formalismo e a adequação presente na entrevista em contraponto à realidade vivenciada. Reconhecer a importância e a proposta do documento de ensino, ou utilizá-lo formalmente no planejamento das aulas, não pode ser tomado como um equivalente pleno da prática docente cotidiana na sala de aula, pois em geral, os planejamentos possuem um caráter muito mais administrativo e burocrático do que uma prática reflexiva e didática sobre o ensino.

Para a professora 03 a relação entre a proposta das diretrizes curriculares e os problemas advindos dos modelos de ensino, metodologia das aulas e do choque dos livros didáticos utilizados, evidenciam os conflitos entre os modelos curriculares dentro da sala de aula. Encarnados

nos processos de ensino e aprendizagem histórica, percebemos na proposta da diretriz curricular uma mudança no tipo de aula ministrada e no modelo de ensino que entraram em choque com as práticas de ensino/aprendizagem tradicionais, práticas com as quais as docentes, em parte, estavam acostumadas, familiarizadas e das quais se utilizavam em suas aulas.

Uma das propostas inovadoras da Diretriz Curricular Paranaense (2008) veio com a adoção da aula temática, vista como crítica e superação dos modelos de aula tradicional, a aula temática buscava romper com o fracionamento do conteúdo histórico bem como, o parcelamento temporal e geográfico dos conteúdos históricos, permitindo que o aluno relacionasse o modelo de compreensão histórico científico aos modelos históricos sociais, se aproximando de uma ‘educação histórica’. Ao mesmo tempo o modelo temático de aula se apresenta mais coerente, se comparado ao próprio processo histórico, já que permite ao aluno perceber num amplo recorte temporal, as transformações históricas dentro de um conceito ou tema gerador.

Para a professora 03 as diretrizes curriculares possuíam uma relação “dinâmica e mais atrativa com o ensino”, entretanto na prática docente surgem alguns problemas. O primeiro se relaciona ao uso de modelos de ensino e propostas curriculares distintas, apontadas e materializadas na utilização de dois livros didáticos. Vindo de encontro às novas diretrizes curriculares paranaenses e construído coletivamente pelos professores da rede pública de ensino, o “Projeto Folhas’ refletia a nova proposta curricular, o modelo de ensino e a estrutura de aula temática. Em realidade o material didático produzido, teve pouca divulgação, distribuição e formação, restringindo e limitando seus resultados. Concomitantemente, o Estado do Paraná recebia e utilizava os livros didáticos repassados pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, colocando em franco conflito, currículos, modelos de ensino e referenciais teórico metodológicos.

A segunda questão está ligada ao processo de formação acadêmica e profissional do professor e sua prática escolar cotidiana tradicional, conhecida também por ‘currículo oculto’. Em verdade a formação universitária no Brasil está distante da Educação Básica e as consequências se apresentam problemáticas. As políticas públicas em educação em nível nacional, desconsideram as políticas educacionais estaduais e pouco se aproximam do ensino universitário e da educação básica. Resta disso, que a formação de professores é feita dentro de modelos conservadores do ensino de história e em nada se comunicam ou dialogam com a educação básica, seus educadores, muito menos, suas propostas curriculares. O conflito emerge na sala de aula, pontualmente quando as políticas educacionais buscam alterar currículos, modelos e práticas de

ensino, que sem diálogo, sem uma metodologia comum de trabalho, sem formação continuada adequada, oscilam entre os campos presentes, seja, um modelo nacional representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ou mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Do outro lado, os modelos curriculares paranaenses, materializados na ‘Política de Gestão Educacional’ do governo Jaime Lerner (1995-2000), ou as ‘Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná’ durante o governo de Roberto Requião (2003 -2010) também se tornam ponto de tensão dentro da escola, pela dualidade e distanciamento de suas propostas.

Também perguntamos às professoras depoentes: Como a proposta curricular sustenta o pensar historicamente? Buscamos nesta questão perceber o nível de compreensão da proposta do ensino de história e a visão de educação posta na diretriz curricular. As respostas evidenciaram uma perspectiva homogênea quanto ao próprio conhecimento e aprendizado e não em relação ao ensino de seus alunos, “eu gosto das diretrizes, só que a leitura, os nossos alunos não têm o meu entendimento” (Professora 02). As respostas inferem que a fundamentação teórica posta no documento sustentaria o pensar historicamente. “As diretrizes, elas acabam trabalhando bastante a questão da importância da fundamentação teórica, que nós como professoras temos que ter, que a gente não pode ir para a sala de aula sem ter essa parte da fundamentação” (Professora 01).

Outra depoente, ressaltou o papel da diretriz curricular como um documento administrativo e não um documento de ensino, nem ressaltou sua relação com o pensar historicamente. “mas todo ano assim quando se inicia o ano letivo, tem uma discussão na semana pedagógica, com relação ao o que será feito de mais importante” (Professora 03). De forma clara uma das professoras entrevistadas apontou indiretamente que a relação do currículo com o ensino se apresenta mais concreta, pelo menos em sua fala, quando subsidia o planejamento anual da disciplina e a estrutura programática do ensino de história. Pode-se perceber que o documento de ensino é percebido dentro de um formalismo teórico-metodológico, distante da prática e da reflexão docente posta no chão da sala de aula

*Nas diretrizes trabalhamos os conteúdos estruturantes da cultura, poder e trabalho, ela acaba elencando determinados conteúdos e aprofundando aqueles determinados conteúdos e o interessante é que eu posso começar isso, da vida do aluno e partir para o geral, e não como muitas vezes se acaba trabalhando do geral, para a vida do aluno, então essa questão da diretriz permite que o aluno se insira mais dentro deste contexto histórico. (Professora 04)*

Um dos aspectos centrais e renovadores das Diretrizes Curriculares de História do Paraná é a importância e a discussão sobre ensino posta dentro do documento, o que em parte, segundo Schmidt (2009), preencheu uma lacuna dentro dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

No documento de referência o debate sobre ensino se desenvolve ao redor das ideias de Jörn Rüsen e dos conceitos e categorias da ‘Consciência Histórica’ e da ‘Educação Histórica’. Fundamentais para pensarmos uma cognição histórica situada e a compreensão do processo histórico, a partir da experiência social. Segundo as reflexões da professora 04 essa relação por ela foi percebida, sobretudo quando ela aponta de forma clara e pertinente. “posso começar isso, da vida do aluno e partir para o geral, e não como muitas vezes se acaba trabalhando do geral, para a vida do aluno” (Professora 04).

## **LIMITES E POSSIBILIDADES**

Segundo Schmidt, (2009) o aprendizado histórico no Brasil está diretamente ligado às concepções e fundamentações da disciplina de história e da produção histórica, sendo o ensino de história, lugar de referência para a construção de manuais e currículos de História. Sendo assim, podemos depreender a importância de uma análise/ acerca das Diretrizes Curriculares em História no Paraná, pois se percebe a articulação direta entre o ensino e suas carências, e sua relação com a construção do documento orientador. Entretanto a educação, e parte dela, o ensino, decorrem e emergem diretamente no corpo social, exigindo que a ‘educação histórica’ responda às suas demandas e problemas.

Existe uma forte crítica ao distanciamento da produção historiográfica da educação básica na disciplina de História

<sup>2</sup>, fruto de uma hierarquização de saberes e de uma incompreensão da relação da produção histórica com o ensino. Devemos olhar para o processo de construção das Diretrizes Curriculares como ruptura e superação de modelos anteriores, em seus diversos níveis. Para Schmidt, (2009) a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) partiu do problema do fracasso e repetência escolar, para propor um novo projeto de ensino em nível nacional. Desconsideraram totalmente o contexto histórico-social e as potencialidades da educação, como um poderoso processo de mudança social e autonomia política. Apresentaram um modelo educacional sem um debate sobre educação, seu significado e objeto social, e a preocupação com a repetência sistematizou o debate de forma pontual e interventiva, focada numa ‘profilaxia social’.

Se pensarmos em termos comparativos, os diferentes projetos educacionais, contextualizados, sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, percebemos concepções de modelos teórico-metodológicos distintos. Precisamos ter

---

<sup>2</sup> Para isso ver: RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

em mente que suas concepções de ensino se materializaram em programas de ensino e processos de aprendizagem postos ‘no chão da sala de aula’ e a comparação entre os modelos citados somente adquire significado quando podemos perceber os resultados reais de suas implementações. Também precisamos perceber que a definição de ‘sucesso escolar’ é muito difusa e em geral reflete seu modelo educacional. Em termos de documento, como proposta de transformação as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, inova sobre diversos aspectos quando é pensada e construída socialmente:

*Para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob essa perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede. Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos de classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (PARANÁ, 2008: 8)*

Em diversas perspectivas, as Diretrizes Curriculares em História avançam se comparadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais; pontualmente podemos perceber, segundo Schmidt (2009, p. 29), que existe uma diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento científico, bem como o tempo é tratado pelos PCNs dentro de uma cronologia tradicional, que suscita uma forma de linearidade. Outra crítica evidente é a opção pela descrição objetiva das categorias do conhecimento, que não passam pela construção de formas de compreensão históricas, ou seja, o aprender ‘história’ deve passar pelo ensinar história, historicamente, desde que compreendida a relação com a ciência histórica:

*Como tais correlações são abordadas do ponto de vista da racionalidade do pensamento histórico, a mediação operada pela teoria entre ciência e profissão não pode reduzir-se a uma mera instrumentalização da ciência em benefício da profissão, nem se volta para a ciência “pura” em detrimento da aplicação dos conhecimentos por ela produzidos no contexto social do pensamento histórico. (RÜSEN, 2001: 42)*

O papel e o lugar da teoria histórica não podem ser desconsiderados em nosso processo de análise, pois aliada a metodologia, acabam por sustentar o processo de construção historiográfica. Em termos educacionais, a teoria permite a construção de uma problematização e contextualização fundamental, para que o aluno perceba como a história é construída, adquirindo um princípio reflexivo sobre a mesma.

Problematizando a questão, durante os momentos iniciais da construção coletiva das Diretrizes Curriculares em História, os professores se manifestaram em suas apreensões e inte-

resses, e os documentos síntese elaborados pela Diretoria de Ensino de História – SEED, apontaram que 26,1%<sup>3</sup> dos professores participantes se preocupavam com a linha teórica-política que nortearia o documento. De acordo com o parecer CNE/CEB 04/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais, não se adotou apenas uma visão teórico-metodológica. Portanto, a adoção das linhas teóricas e perspectivas diversas advindas da ‘Nova História’, ‘Nova História Cultural’ e ‘Nova Esquerda Inglesa’, mediaram os interesses dos educadores, e da política governamental contida no documento, adequando ao projeto curricular à importância e significância desses referenciais dentro do campo da história. De forma geral a análise das Diretrizes Curriculares de História para a educação básica paranaense se apresenta de forma urgente para a investigação do campo educacional.

## **TEORIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO**

No centro do debate ensejado pelo currículo, encontramos a cognição histórica situada, um aprender histórico a partir da própria racionalidade da história. Segundo Schmidt (2009) o distanciamento na formação inicial e continuada do professor em relação a percepção programática da disciplina, impediriam a integração da consciência histórica com os fatores constitutivos da história. Para a autora, “tais considerações põem em relevo a importância de serem sistematizados referenciais teóricos que indiquem os caminhos possíveis de uma cognição histórica situada na própria racionalidade da História” (SCHMIDT, 2009: 32). De certa forma, as Diretrizes Curriculares de História são percebidas como um documento burocrático e administrativo, sem funcionalidade ou aplicabilidade no ensino de História, soma-se ainda que o desconhecimento do documento reforça o distanciamento do professor, que reproduz as práticas didáticas e teóricas da sua formação e experiência profissional.

Existe uma relação direta entre a teoria e a prática, não como uma oposição, opção ou sobreposição, mas sim como integração mediada, sobretudo, se pensarmos o campo educacional e os papéis dos ‘sujeitos sociais’ inseridos. Entretanto a ‘mediação’ não deve ser aqui entendida como simetria, pois as relações de interseção entre esses universos, frequentemente, por vezes se constroem assimétricas e desproporcionais. O desejável seria uma aproximação de resultado entre a teoria e prática, currículo e ensino, por vezes tão próximos, por vezes tão distantes.

---

<sup>3</sup> PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba: 2006. (versão preliminar).

A variedade de autores, referenciais teóricos e perspectivas metodológicas aplicadas ao ensino de história, aqui apresentadas, refletem a concepção de ensino dispostas nas Diretrizes Curriculares de História, pensando a construção de uma aprendizagem histórica significativa. Da constatação de uma compreensão acerca dos conceitos apresentados, entendemos que seja possível aferir o entendimento histórico relacionado aos propósitos de nosso projeto.

*É tempo de nós, historiadores, nos responsabilizarmos por explicar o que fazemos, como fazemos, e porque é importante fazer. Não é apenas o público que está confuso sobre o papel e o estatuto da história. A maioria dos formandos em história tem pouca noção da vocação do historiador ou sobre como seus professores aprenderam o que ensinam. Não é preciso dizer, a situação dos estudantes do ensino médio é ainda mais complicada, já que a história é muitas vezes soterrada por um currículo generalizante de estudos sociais. Ademais, cursos de história, em todos os níveis, são geralmente concebidos para organizar um objeto específico e não para cultivar um modo de pensar o passado. (APPLEBY; HUNT; JACOB, 2011: 367).*

A escrita da história e seus referenciais teóricos se desenvolvem em constante superação em relação a seus próprios paradigmas, já que o contexto da produção histórica reflete o lugar e o momento de sua criação/superação, construindo nesse processo uma nova *práxis* interpretativa. Para Barros (2011) o momento de crítica/superação de uma teoria histórica acompanha uma variedade de perspectivas interpretativas, evidenciando os limites de uma teoria ou corrente histórica, visto que o surgimento de variáveis explicativas não demonstra o fortalecimento de uma teoria ou corrente, mas sim seu esvaziamento. Sobretudo, porque a variedade interpretativa aponta os limites, fragilidades e inadequações do pensamento histórico contextualizado e a tentativa de superá-los. Segundo Rüsen, surge dessa necessidade de superação, uma crítica de sentido entendida como um novo paradigma. Nas palavras do autor:

*A constituição crítica de sentido é o meio de uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, varre a precedente. (RÜSEN, 2001: 55).*

Portanto, a dinâmica histórica e sua superação teórico-metodológica influem diretamente nas condições de produção da história; por seu turno, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009), as condições de produção da história acabam por influenciar o ensino de história, e no caso das Diretrizes Curriculares de História, influenciam diretamente as concepções teóricas, os conteúdos estruturantes e os procedimentos metodológicos. Não diferentemente desse processo, os professores da rede de ensino paranaense, formados em diversos momentos e em diversas instituições de ensino superior reproduzem características específicas em relação a sua formação e orientação teórico metodológica. Segundo Schmidt:

*Os significados do que é “aprender História” têm acompanhado e fundamentado os processos de produção da História enquanto disciplina escolar no Brasil. Nesse sentido diferentes abordagens da*

*aprendizagem histórica têm servido de referência para questões, como propostas curriculares e manuais didáticos destinados à formação de alunos e professores. (SCHMIDT, 2009: 21)*

Nesse sentido, podemos compreender as preocupações iniciais na construção do documento de referência para o ensino de História no Paraná, que mostraram “a diversidade de referências e convicções entre os professores, por isso definir apenas uma linha significaria excluir e negar todas as demais”. (PARANÁ, 2006: 116). Por essa perspectiva, olhar para a construção coletiva das Diretrizes Curriculares de História é compreender a variedade de ideias postas e seu caráter representativo. Segundo o documento; “os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que se tornam referenciais nestas Diretrizes” (PARANÁ, 2008: 45).

Do debate consolidado, três propostas teórico-metodológicas sustentaram o documento, são elas a Nova História, a Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa. Segundo o documento, a Nova História surge a partir da contribuição europeia da Escola dos Annales, a partir dos anos 1960, num reflexo aos contextos reivindicatórios de maio de 68 na França e da Primavera de Praga. O feminismo e as lutas raciais nos Estados Unidos deram o tom da mudança. “Os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos e os protestos contra a Guerra do Vietnã colocaram em questão a habilidade de cientistas, estadistas e professores de escapar aos preconceitos políticos e raciais.” (APPLEBY; HUNT; JACOB, 2011: 365). Ao mesmo tempo, como crítica à hegemonia da história política e da história econômica.

*A história que não une os homens. A história que não obriga ninguém a nada. Mas sem a qual nada se faz de sólido [...] A que compreende e que faz compreender. A que não é uma lição a ser aprendida a cada manhã, com devoção – mas, sim, aquela que é de fato uma condição permanente da atmosfera. O que ela sempre foi, [...] O que ela será amanhã, para todos os amigos que me ajudarão em minha tarefa. A história, resposta às perguntas que o homem de hoje necessariamente se faz. Explicação de situações complicadas, em meio às quais ele se debaterá menos cegamente caso conheça sua origem. (FEBVRE In: NOVAIS; SILVA, 2011: 83)*

A necessária inflexão do campo histórico foi em direção das ‘mentalidades’, entendidas em relação “aos modos de pensar e de se comportar dos sujeitos em determinadas épocas e locais. A mentalidade geralmente se articulava a uma temporalidade de longa duração em relação aos acontecimentos.” (PARANÁ, 2008: 49). O surgimento da mentalidade e da longa duração, somada a perspectiva de fragmentação pela escolha de novos objetos, deslocou o fazer história. Segundo Novais, (2013) ao invés de estudar Estados, estruturas, produção, consumo e poder, a história passou a estudar os modos de sentir, os amores e os humores, conceitos e objetos tradicionais na pesquisa histórica foram abandonados.



Dessa maneira, os fundamentos teórico-metodológicos da Nova História vêm de encontro e sustentam às perspectivas dos conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e das expectativas da aprendizagem do Caderno de Expectativas de Aprendizagem da Diretriz Curricular de História, além disso, a noção de fonte foi qualitativamente ampliada, ao mesmo tempo em que recortes regionalizados permitiram o desenvolvimento da história regional e local<sup>4</sup>. De outro lado, a crítica que se faz a Nova História pontua a desvalorização da ação política dos sujeitos históricos, desconsiderando suas condições objetivas de ação/produção, em detrimento das estruturas mentais, construindo compreensões históricas fragmentadas, distantes do sujeito em sua individualidade e contexto histórico. Essa fragmentação do campo histórico reside na crítica de François Dosse (1992), de uma ‘História em migalhas’:

*A História se tornou um show permanente, em que produções altamente impregnadas de fantasmagoria se sucedem umas após as outras, numa cadência acelerada, e em vedetes de estilo mais coruscante incorrerem no risco de se desgastar dentro de poucos anos. (MARTIN; BOURDÉ, 2013: 62)*

No contexto de crítica, surge a Nova História Cultural, fruto de uma aproximação da História com a Antropologia iniciada nos anos 80 do século XX, especificamente em 1987 com Lynn Hunt. Segundo Burke (2005), a Nova História Cultural buscou integrar o campo e o objeto histórico, fragilizado com a crescente fragmentação e descontextualização metodológica da Nova História. A proposta da Nova História Cultural, defendeu a reorganização da pesquisa histórica através da cultura, como eixo aglutinador, recompondo o campo, e, sobretudo, retomando a ideia de uma ‘estrutura subjacente’ ao social, a cultura precisava estar presa à um ‘contexto material’. Em termos curriculares, os estudos culturais, ampliaram o campo social e seus personagens. A produção da cultura material e imaterial de uma sociedade, aproximou-se da sala de aula. Possibilitou a construção de uma percepção social onde o aluno, como ‘agente histórico’ participava diretamente da produção da história, e não mais como expectador.

A reorganização conceitual da Nova História Cultural se articulou poderosamente através de Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, suas ideias e conceitos sustentaram concretamente pesquisas e abordagens culturais inovadoras, que mantiveram proximidade com estruturas sociais reais, enriquecendo e articulando campos distintos da história, permitindo a escrita de uma historiografia renovada e comprometida teórica e conceitualmente. Uma ‘história das práticas’ ou, segundo Chartier (1990: 19):

*...uma história cultural do social que tome por objetivo a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem*

---

<sup>4</sup> Para isso ver ‘O lugar da história local’ in BARROS; José D’Assunção. A expansão da História Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013: 165-188.

*as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevam a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostaria que fosse. A partir desta proposição, três conceitos se tornam fundamentais: representação, prática e apropriação.*

Em relação a Nova Esquerda Inglesa, singularizaremos o debate ao redor das ideias de Edward Palmer Thompson, seja pela vanguarda na crítica política ou ainda, pela centralidade dos conceitos de experiência, lógica histórica, história vista de baixo e economia moral. Em 1957, Thompson junto com John Saville, lançam a revista *New Reasoner*, e em um dos seus mais importantes artigos, ‘Socialist humanism’, marcou a ruptura epistemológica com o estruturalismo histórico, denunciando a separação ‘fria’ entre ‘estrutura’ e ‘superestrutura’. Thompson desenvolve um modelo metodológico que insere as ações humanas, dentro da complexidade social, articulando cultura, economia, política ao cotidiano social, numa perspectiva realista e concreta:

*Uma divisão teórica arbitrária como está, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma idéia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar a respeito de uma divisão assim.” (THOMPSON, 2001: 254-255)*

Sua principal obra, ‘A formação da classe operária Inglesa’, dominou o debate intelectual na Inglaterra por três décadas e remodelou significativamente a historiografia social. As ideias de Thompson evidenciam que a experiência histórica, se expressa na consciência social dos indivíduos, e a partir dessa relação pragmática, as relações de poder, classe, sociedade em sua visão mecânica são superadas. Assim a percepção do campo histórico se dá através de uma concepção dialética, valorizando a experiência, a mudança e as permanências, em meio a uma estrutura social menos rígida. Dentro de uma ‘educação histórica situada’, reproduzir o pensamento histórico-metodológico da Nova Esquerda é permitir que o aluno, professor e escola valorizem suas práticas culturais, suas normas sociais e a produção do conhecimento de forma direta, recolocando os papéis de produção da história, numa mudança de olhar e lugar.

O conceito de experiência histórica relaciona-se com “as tradições ligadas às festas populares, à religiosidade, ao cotidiano das classes trabalhadoras, constituem historicamente a formação de classes”. (PARANÁ, 2008: 54). A perspectiva de Thompson sobre classe social não é uma abstração mecânica, é, sobretudo social, construída nas experiências e expectativas humanas, entretanto a consciência se constrói a partir dos contextos sociais, não numa visão fechada e categorizada, mas sim, dentro de um processo social real, onde homens e as mulheres vivem e lutam, construindo a percepção dos espaços e lugares sociais, que podem e desejam ocupar. “Um sujeito é fruto do seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido,

mas, é também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo que o compreende e como dele lhe é possível participar.” (PARANÁ, 2008: 14)

As concepções teórico-metodológicas descritas de forma sucinta, por si só, não apresentam uma perspectiva adequada de ensino. Entretanto, as contribuições de Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt para a educação histórica, superam as narrativas tradicionais, ou segundo Schmidt (2009), a ‘pedagogização’ da história. Os conceitos de ‘educação histórica’ e ‘cognição histórica situada’ são fundamentais tanto na compressão da proposta curricular como abrem perspectivas extremamente profícuas, se pensarmos o ensinar e aprender história. Em relação à educação história, nas palavras de Saddi:

*A importância de reconhecer que a Educação Histórica é um esforço hermenêutico é fundamental por dois motivos. Primeiro porque isto evita uma simples percepção rápida das idéias históricas dos alunos. Isto é, evita um rápido olhar sobre as narrativas produzidas de forma a não perceber que compreender as idéias históricas contidas nelas exige este processo profundo e complexo que se desenrola sempre que se abre para a compreensão. Reconhecer a operação hermenêutica significa reconhecer que se realiza algo mais do que uma compreensão automática e imediata e que este algo mais deve ser pensado como operação metódica. Segundo, porque reconhecer a operação hermenêutica nos abre a análise da tradição hermenêutica. A análise desta tradição nos possibilita definir como devemos proceder durante um esforço de compreensão das ideias do outro, evitando assim cairmos em equívocos já superados. (SADDI In BARCA, 2011: 124)*

Dentro das concepções de ensino e diretamente ligada à tarefa de ensinar, a compreensão do processo de aprendizagem histórica é fundamental para o professor, visto que a compreensão do processo, permite o professor dialogar diretamente com o aluno, através das suas formas de compreensão e dos níveis de complexidade da elaboração das ideias históricas. Para Schmidt (2009) a importância da ‘aprendizagem histórica situada’ infere diretamente na relação de aprendizagem histórica a partir dos pressupostos da ciência histórica, ou seja, se aprende história da mesma forma que historiadores fazem seu trabalho histórico. Segundo a autora, as teorias psicológicas do conhecimento buscam desenvolver dentro da sala de aula, mediações entre o ensino e aprendizagem descontextualizados. Dentro da aprendizagem histórica situada não existem mediações externas, e a educação histórica se constrói de forma direta com o conhecimento histórico, se aprende história, historicamente. O resultado desse processo é a criação de uma racionalidade histórica.

Outro aspecto relevante da construção do conhecimento histórico é a ‘consciência histórica’; segundo Rüsen (2001: 59) “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo”. Segundo Husbands (2003 In SCHMIDT, 2009) a importância da narrativa é diversa para historiadores e alunos. Para os

alunos as narrativas históricas criam novas compreensões históricas individuais, já para os historiadores as narrativas, os permitem criar novos conhecimentos históricos. Portanto a construção de narrativas históricas na sala de aula evidencia a experiência histórica do aluno, ao mesmo tempo em que permite uma polissemia narrativa, onde a validade do conhecimento histórico é mediada pela narratividade construída. Por último, e também de forma sucinta, a ‘Matriz Disciplinar’ de Rüsen representa:

*Um paradigma da constituição narrativa do sentido histórico leva em conta os fatores mentais determinantes da narrativa histórica e seu contexto sistemático. Ele precisa identificar, distinguir e articular os princípios, necessários um a um e suficientes em seu conjunto, que fazem a constituição histórica de sentido aparecer como um processo que obedece a determinados fatores e que pode ser reconstruído e entendido a partir deles. (RÜSEN, 2001: 161)*

Os componentes da Matriz Disciplinar evidenciam e correspondem aos espaços elementares e constitutivos da vida e do conhecimento histórico, sendo respectivamente as carências de orientação da vida prática, e funções de orientação cultural. Já os fatores especializados da ciência histórica se apresentam em perspectivas de interpretação, métodos e regras da pesquisa empírica e as formas de apresentação. Na interrelação dos campos existe a possibilidade de se analisar a constituição histórica de sentido, baseado na coerência dos fatores e das dimensões apresentadas. Para Rüsen (2001) a Matriz Disciplinar analisa os processos cognitivos da história, o quadro teórico referencial das práticas do pensamento histórico e as representações historiográficas, numa ‘mediação’ entre a ciência de referência, a vida prática e as formas de compreensão da história.

## **BIBLIOGRAFIA**

BARCA, Isabel. (org) Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011.

BARROS, José D’Assunção. Teoria da História. Vol. 1. Princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, José D’Assunção. A expansão da história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. A história cultural: Entre práticas e representações. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

DOSSE François. A história em migalhas: dos Annales à Nova História. São Paulo: Campinas: Unicamp, 1992.

FEBVRE, Lucien. Contra o vento: manifesto dos novos Annales. In: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogério Forastieri. Nova História em perspectiva. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

PARANÁ. História: Ensino Médio Secretaria de Estado da Educação SEED. Curitiba: MEMVAVMEM, 2006.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Paraná, 2008.

RÜSEN, JÖRN. Razão Histórica: Teoria da história os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Educação histórica como meta-hermenêutica. In BARCA, Isabel. (org) Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: Perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. (orgs) NEGRO, Antonio Luige; Silva, Sergio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.