

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA VISÃO DE PROFESSORES: NARRATIVA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO E POSSIBILIDADES DE HUMANISMO NO HORIZONTE DA FORMAÇÃO¹

Thiago Augusto Divardim de Oliveira²

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt³

RESUMO

O texto apresenta parte dos resultados da pesquisa “A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores”. Compreende a parte principal da investigação de mestrado que envolveu sete dos quarenta professores de História da rede municipal de Araucária - PR. O objetivo foi identificar como os professores entendem e detectam a aprendizagem histórica. Para atingir os objetivos propostos, considerando a natureza qualitativa da pesquisa, pautou-se na entrevista semiestruturadas e na análise de conteúdo referenciada em Franco (2003). Os resultados das entrevistas foram analisados levando em consideração o trabalho intelectual dos professores no sentido da práxis (KOSIK, 1976), a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001) e o referencial da educação histórica (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011). As respostas dos professores apontaram perspectivas de uma formação histórica em que os horizontes de expectativa vislumbram formas de transformação social, cada um ao seu modo, pautadas no que foi categorizado como humanismo. A categorização dos elementos presentes nas entrevistas também apresenta possibilidades da cognição histórica situada, pois as respostas dos professores colocaram a narrativa de acordo com o seu lugar na teoria da História, como a expressão do pensamento histórico.

Palavras-chave: Narrativa – consciência histórica – aprendizagem histórica – formação histórica – humanismo.

ABSTRACT

This paper presents some results of the survey "relation teaching and learning as praxis: historical education and teacher formation." Comprises part of the main Masters Study research involving seven of the forty history teachers in the municipal education of Araucaria-PR. The objective was to identify how teachers understand and detect the historical learning. To achieve the proposed objectives, considering the nature of qualitative research, was based on semi-structured interviews and content analysis referenced in Franco (2003). The interview results were analyzed taking into account the intellectual work of teachers in the sense of praxis (Kosik,

¹ Os resultados discutidos nesse texto fazem parte da dissertação de mestrado “A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES” defendida em março de 2012 no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

² Licenciado e bacharel em História, especialista em Mídia Política e Atores Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); atua como pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e como professor de História no colégio Novo Ateneu, em Curitiba (PR). E-mail: thiagodivardim@yahoo.com.br ; Rua Amintas de Barros, 540 Edifício Vega ap 161, Curitiba - PR

³ Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora 1D CNPQ e Fundação Araucária; coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). E-mail: dolinha08@uol.com.br

1976), the theory of historical consciousness (Rüsen, 2001) and the reference of history education (Schmidt, 2009, 2010, 2011). The teachers' answers set the perspectives for a historical formation in which the horizons of expectation envision forms of social transformation, each in his own way, grounded in what was categorized as humanism. The categorization of the elements present in the interviews also presents possibilities of situated historical cognition, because the responses of the teachers put the narrative according to their place in the theory of history, as the expression of historical thought.

Keywords: Narrative - the historical consciousness - learning historical - historical development - humanism.

Introdução: o Referencial da Aprendizagem Histórica

O campo de estudos da Educação Histórica se dedica às relações entre ensino e aprendizagem de História em ambientes formais e não formais de educação, a produção do conhecimento histórico e conhecimento sobre o ensino de História. Assim, esse trabalho insere-se no campo da Educação Histórica e defende a necessidade de incorporar a discussão sobre a teoria da Consciência Histórica. Refletindo sobre a questão desde o início da formação dos professores até o desenvolvimento dos programas da disciplina para a melhoria do ensino de História. Com o objetivo de indicar a todos que pretendem realizar bem as funções que se relacionem à história, seja como pesquisador ou como professor, independente do ponto de maior atuação na matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2001).

A aprendizagem histórica está relacionada diretamente à capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, ou seja, a consciência histórica. Sendo assim, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, efetivam uma movimentação das três expressões temporais (presente, passado e futuro) com o intuito de interpretar o presente a partir da experiência no tempo e projetar ações referentes ao futuro.

Uma das formas de perceber como ocorre a orientação existencial dos indivíduos se dá através das narrativas, o tornar-se presente do passado ocorre por meio de uma atividade intelectual que se expressa na narrativa. Rüsen afirma que “o narrar passou a ser práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem” (2001:154). A partir disso é possível identificar formas de atribuição de sentido à passagem do tempo a partir das narrativas.

A aprendizagem histórica ocorre, portanto, a partir de uma relação dialética entre o conhecimento de fatos objetivos do passado, tornados subjetivos quando

interiorizados pelos sujeitos, como conhecimento histórico, este movimento de autoconhecimento se expressa sob a forma de narrativas históricas. Significa que os sujeitos adquirem conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvem, mesmo que de formas variadas, competências relacionadas à capacidade de aprendizagem histórica.

Isso acontece à medida que os indivíduos internalizam conteúdos e categorias históricas que viabilizam a subjetivação e a ação dos sujeitos. É preciso ter conteúdo para utilizar competências e ter competências para que os conteúdos ganhem significado.

Todos os indivíduos, independente da forma ou complexidade como realizem tais operações, se orientam de acordo com a passagem do tempo. Utilizam a experiência, que é a aprendizagem, com a práxis, que se dá em vários âmbitos da vida em sociedade, como na escola, no trabalho, na universidade e em momentos culturais (*lebenpráxis*); tais experiências são mobilizadas de acordo com carências de orientações no presente, em relação às perspectivas de orientação, direcionadas ao horizonte de expectativa, o futuro.

Nas entrevistas, os professores fizeram referência à narrativa histórica a partir do lugar que o conceito possui na teoria da História. De acordo com os entrevistados, a narrativa dos alunos é percebida como o próprio pensamento histórico, como o tornar-se presente do passado, mediante uma operação mental constitutiva de sentido à experiência humana no tempo, que envolve relações entre presente, passado e futuro.

Os professores, o Ensino e a Prática Social

Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses pseudônimos foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos da trajetória pessoal/profissional, seja pela relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos. Essa nomeação facilita na aproximação diante da dificuldade em lidar com a fonte, auxilia na organização didática e ainda colabora com a compreensão dos leitores.

O primeiro professor entrevistado é do interior do estado de São Paulo, atualmente mora em Curitiba e trabalha em Araucária. Entre os motivos que o fizeram mudar para a capital do Paraná, talvez o principal, foi a possibilidade de realizar seu doutoramento na área da Educação Histórica. O comprometimento com a profissão é algo que ressalta em

sua personalidade. Esse profissional, assim como outros entrevistados, participa atualmente do Grupo de Educação Histórica da UFPR o que permitiu ampliar o contato e as discussões para além do que seria básico para essa pesquisa. Com base nos vários momentos em que conversamos o nome que escolhi para chamá-lo nessa pesquisa foi Armando⁴.

O segundo professor entrevistado é filho de um operário da construção civil e de uma empregada doméstica e sempre estudou em escola pública, como ressaltou. Atualmente é aluno de doutorado e também participa do grupo de Educação Histórica da UFPR. Seu mestrado foi em História, característica que o diferencia dos outros entrevistados que possuem todo o percurso de pós-graduação em educação. Por conhecer sua rotina de estudo e trabalho não há como não ressaltar que, assim como todos os professores, é um batalhador. Resolvi chamá-lo de Milton⁵.

O terceiro professor entrevistado destaca-se pelo bom humor, carisma e por suas preocupações: tanto em relação ao futuro das escolas municipais em Araucária quanto pela preocupação com os alunos enquanto sujeitos históricos. Antes de iniciar a entrevista relatou suas preocupações relacionadas ao fato de que vários bons professores (mestres e doutores) estavam saindo da rede municipal em busca de melhores salários. Resolvi chamá-lo de José Arnaldo⁶.

O quarto professor entrevistado me chamou a atenção pela clareza das ideias e a calma com que abordava os assuntos relacionados à escola. Professor experiente que atua nas redes públicas e particulares há mais de vinte anos. Além disso, possui contribuição significativa na área da educação histórica. Importante ressaltar que além de atuar no sindicato foi militante em partidos políticos desde 1989, e atualmente é dirigente. Por demonstrar enorme preocupação com os alunos que não acompanham a formação histórica que pretende construir resolvi chamá-lo de Willian⁷.

⁴ A escolha deste nome faz referência e é uma homenagem a um reconhecido historiador brasileiro, Armando de Albuquerque Souto Maior (1926 - 2006), Foi livre docente da Universidade Federal de Pernambuco e autor da obra "Quebra Quilos. Lutas sociais no outono do Império".

⁵ Homenagem ao geógrafo brasileiro Milton Santos (1926 - 2001), neto de escravos e filho de professores primários, formou-se em Direito, mas teve ampla atuação na área do ensino e pesquisa da Geografia no Brasil.

⁶ Homenagem a outro professor que entrevistei em 2007. José Arnaldo trabalhou durante o dia para cursar Licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa à noite. Durante oito anos lecionou em escolas particulares, mas há dezoito anos atua no estado. Dedicou-se exclusivamente ao ensino público, pois acredita que tem essa responsabilidade já que sempre estudou em escola pública.

⁷ Willian Hundert é o personagem principal do filme "O clube do Imperador" (2002). Willan é um professor de História preocupado com a formação humana e de caráter dos seus alunos. Enfrenta um grande drama quando percebe que um dos seus alunos permaneceu desonesto durante a vida.

O quinto professor entrevistado, apesar de jovem como o primeiro e o segundo professor, possui uma experiência significativa em sala de aula. Estava trabalhando 40 horas semanais e ainda fazendo mestrado em Educação em outra cidade. Utilizava conceitos teóricos e demonstrou proximidade com os referenciais dessa investigação. Vou chamá-lo de Marcos⁸.

O sexto entrevistado foi uma professora, a única mulher entre os sete profissionais. Chama a atenção a calma com que reflete e conta sobre suas experiências. Formou-se em Filosofia, mas leciona História há muitos anos, possui mestrado e doutorado em Educação e atua na rede pública estadual e municipal em Araucária. Possui vasta experiência e uma trajetória de vida que chama a atenção. Seus pais não queriam que ela estudasse mais do que a oitava série, disse ela. Devido à formação em Filosofia e a forma atenciosa com que refletia cada pergunta durante a entrevista chamá-la-ei de Marilena⁹.

O sétimo professor entrevistado demonstrou para mim a síntese entre anos de experiência no chão da sala de aula, militância sindical e pós-graduação. Juntamente com o professor Willian e a professora Marilena, está entre os mais experientes e que acompanharam a formação do Grupo Araucária. Não participa de movimentos religiosos ou sociais, mas sempre atuou no sindicato. Em sua fala é clara a importância da formação continuada que foi conquistada com a luta sindical e, que hoje proporciona uma situação diferenciada aos professores de História de Araucária. Vou chamá-lo Valdecir¹⁰.

Os professores de Araucária entrevistados fizeram ou fazem pós-graduação *strictu-sensu* em universidades públicas, mesmo trabalhando na escola pública em regime, às vezes, maiores do que 40 horas semanais. Além disso, a trajetória demonstrada através, principalmente, do trabalho de Theobald (2007), indica que essas possibilidades iniciaram com a luta sindical, inclusive pela realização de greves e duras

⁸ Tive poucos contatos com esse professor, então o nome Marcos não possui relações com o próprio entrevistado. Aparece aqui apenas como homenagem ao Subcomandante Insurgente Marcos, líder do Exército Zapatista de Libertação Nacional (Chiapas – México). Sub-Marcos atuava como professor antes de entrar para a guerrilha.

⁹ Homenagem à Marilena de Souza Chauí (Pindorama - SP, 4 de setembro de 1941), historiadora e livre docente em Filosofia, professora de Filosofia Política e História da Filosofia Moderna da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

¹⁰ Homenagem a Valdecir Bordignon, nascido no ano de 1970 em Marao – RS. Valdecir é presidente da Associação Cooperativa dos Produtores Rurais do Assentamento Estrela – ACOPRASE em Ortigueira – PR. Militante importante do MST no Paraná teve parte de sua história contada no livro “Vozes da marcha pela terra” (1998).

negociações com as gestões da prefeitura de Araucária. A partir da hora-atividade e dos espaços de formação continuada os professores estabeleceram uma relação orgânica com condições viabilizadoras da produção do conhecimento.

As relações que se estabeleceram nesse processo ampliaram o trabalho dos professores no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual-trabalho intelectual. Uma vez que os professores se apropriaram dos meios intelectuais de produção da sua ciência de referência, torna-se possível afirmar que suas compreensões sobre as formas e funções da aprendizagem histórica se efetivam como práxis, não em sentido filosófico, mas como categoria da teoria dialética da sociedade (KOSIK, 1976: 219).

Para a sistematização dos dados durante o processo de pesquisa, foram utilizadas contribuições da metodologia proposta por Maria Laura Franco, em seu livro “Análise de conteúdo” (2007). A partir dessas contribuições, pode-se entender a fala dos professores durante as entrevistas como mensagens gestuais, silenciosas, figurativas documentais e diretamente provocadas.

As falas desses professores são diferentes, o que corresponde às formas características que encontram para explicitar a maneira como estão inseridos nos processos de ensino. Formas que envolvem experiências relacionadas ao ensinar-aprender história nos contextos sociais a que pertencem.

Como fontes foram utilizadas as falas dos professores durante as entrevistas. Esses professores estão vinculados ao município de Araucária, às escolas em que trabalham, à educação pública no Brasil, à universidade pública, ao sindicato, e a outras formas de relações sociais. Assim produziram respostas que estão impregnadas de componentes do próprio pensamento, relações valorativas, questões ideológicas, discursos (FRANCO, 2007: 20), uma série de questões que envolvem a forma como esse trabalho compreende o professor em suas relações sociais. Essa forma de percepção ofereceu a possibilidade, a partir de um trabalho de pesquisa minucioso e dialético, buscar compreender a forma como expressam suas consciências históricas em relação à forma como compreendem a aprendizagem histórica.

A tentativa em compreender essas narrativas dos professores não se realizou apenas como a descrição da entrevista e tampouco com um encaixe automático em relação aos pressupostos teóricos do trabalho. As análises que foram encaminhadas demonstram a premissa da identificação das causas e efeitos das respostas dos professores.

Como indica Franco (2007: 25, 26) há duas questões que devem ser levadas em consideração para analisar conteúdos, é necessário levar em consideração o *produtor* (pensando sobre quem e porque determinada forma de narrar), e, ainda o *receptor* (quando se pensa nos efeitos que as mensagens podem causar).

Não se devem desconsiderar esses pressupostos, pois as respostas dos professores estão inseridas em questões mais amplas como explicitado acima. Há relações intersubjetivas que influenciam na delimitação sobre o que o professor responde. Quando o professor fala, conta sua história, conta aspectos do seu cotidiano, as formas como compreende a aprendizagem histórica de seus alunos, o que pensa sobre sentido e formação histórica, como avalia seus alunos a partir das aulas que ocorreram, as formas como se refere à práxis, de que maneira projeta o futuro, se percebe resultados de suas intervenções, nesses momentos os professores buscam mostrar quem são como indivíduo, e definir seu lugar social e relações sociais. Dessa forma cada professor nos mostra variadas facetas que no dia a dia escolar podem se esconder, podem nos revelar detalhes que a direção ou a coordenação não podem nos oferecer e, acima de tudo, se apresentar como professor que se diferencia de outros.

A análise do conteúdo das entrevistas levou em consideração essas características, e a partir da leitura das transcrições das entrevistas foi possível identificar algumas ideias recorrentes entre os professores. Essas ideias ajudaram a gerar a organização que permitiu, em seguida, categorizar as respostas. A primeira etapa correspondeu à identificação das ideias a partir de uma leitura detalhada de cada uma das entrevistas. Geralmente essa primeira leitura é explicada como *leitura flutuante*. No caso desta investigação, a primeira leitura foi cuidadosa para perceber os elementos que se cruzavam entre todas as entrevistas e, ao mesmo tempo, ~~também~~ identificar àquelas ideias que poderiam aparecer em pontos específicos e diferenciados em cada uma das falas.

A Relação Ensino e Aprendizagem na Formação da Consciência Histórica dos Alunos: Possibilidades

A partir das entrevistas dos professores foi possível perceber que algumas ideias apareceram com frequência entre as respostas. As ideias recorrentes foram: a progressão das ideias dos alunos, a relação dos conhecimentos históricos com a vida prática, a avaliação das narrativas dos jovens alunos, a orientação do aluno através da

aprendizagem histórica, a utilização de documentos e fontes históricas nas aulas de História, os resultados da intervenção, utilização do conhecimento histórico para argumentação.

Foi possível perceber que algumas das ideias, recorrentes nas falas dos professores, estão perspectivadas pela teoria da consciência histórica. Os parágrafos abaixo representam uma primeira aproximação dos referenciais que em seguida aparecem categorizados:

- *A progressão das ideias dos alunos*: durante as entrevistas, em vários momentos os professores utilizaram o conceito progressão das ideias históricas, ou progressão da consciência histórica. Esse conceito se aproxima do referencial da Educação Histórica. Peter Lee (2001) apresenta resultados de uma progressão das ideias históricas a partir de aulas diferenciadas que ocorreram a partir do Projeto CHATA¹¹, na Inglaterra. A ideia central é que se os alunos se relacionarem com situações específicas sobre o passado e se existir uma intervenção para a interpretação é possível ocorrer a progressão das ideias históricas.

- De formas variadas, os professores entrevistados demonstraram que procuram realizar um “levantamento dos conhecimentos prévios” dos alunos em suas aulas de História. A Educação Histórica possui contribuições significativas sobre a aula na perspectiva da progressão das ideias dos alunos em História. A “aula oficina” (BARCA, 2004) e também a “unidade temática investigativa” (FERNANDES, 2008) apresentam a necessidade de levar em consideração aquilo que os alunos já sabem sobre História para, então, desenvolver a intervenção necessária para ocorrer a aprendizagem histórica com maior qualidade.

- Os professores entrevistados indicaram que utilizam a *avaliação das narrativas* dos jovens alunos. A narrativa histórica pode ser entendida como o tornar-se presente do passado a partir de carências de orientação do presente relacionadas ao futuro e ao passado, assim é a própria expressão da consciência histórica (RÜSEN, 2001). O pensamento histórico dos alunos é levado em consideração pelos professores.

- Uma das principais características da cognição histórica situada, e que a diferencia das aulas de história em geral, é o trabalho com a fonte histórica. O

¹¹O projeto *Concepts of History and Teaching Approaches* ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História.

trabalho do historiador é sempre relacionado ao trabalho com a historiografia existente e a produção de conhecimentos que ocorrem a partir do trabalho com as fontes. Nesse processo os professores apontaram que *utilizam documentos e fontes históricas nas aulas de história*. O trabalho com conceitos epistemológicos pode ser realizado quando for possível levar os alunos a detectar evidências a partir das fontes, e então, realizar inferências, é fundamental na perspectiva da cognição histórica situada. Em geral, os professores apontaram essa utilização das fontes e a preocupação com conceitos epistemológicos.

Possibilidade de Uso da Vida Prática

É ponto comum na área da educação histórica que o conhecimento histórico nasce em relação à vida prática. São as carências de orientação que mobilizam a busca pelo passado mediante interpretação da experiência para gerar orientação. Quando se aprende História torna-se possível interpretá-la. Os ganhos de experiência com a história passam a ser organizados em novas possibilidades de interpretação e desta forma ocorre o afastamento do dogmatismo das únicas versões possíveis.

Os modelos de interpretação da experiência ficam mais flexíveis e a própria apresentação do conhecimento ganha qualidade de possível versão advinda da maneira como o passado foi interpretado. Torna-se possível a problematização dos conteúdos para novas possibilidades de interpretação do passado a partir do presente. Com a competência de experiência e de interpretação ajustadas o ganho na relação com as expressões temporais passa as expectativas de orientação existencial, abre de forma mais ampla a relação com a projeção e planejamento das expectativas de futuro, a competência de orientação.

Tal competência possibilita aos indivíduos estabelecer relações entre a experiência e o saber interpretativo, repletos de história com seu próprio presente. Levando em consideração aspectos subjetivos de auto-entendimento e afirmação relacionados à identidade, e ainda em relação ao eu das outras pessoas, grupos e interesses, capacitando a relação com a sociedade no tempo. As afirmações a seguir apresentam a preocupação dos professores com o horizonte formativo que a aprendizagem histórica acarreta para as possibilidades de orientação dos alunos:

Aumentei o subsídio desses alunos para buscarem as informações, de maneira que o aluno possa se orientar. Não foram todos os alunos que responderam a mesma coisa. Um interpretou e viu as suas próprias necessidades, ele conseguiu entender, o que foi mais importante para ele é que entendeu os dois lados, e consegue pensar no futuro dele. Então é interessante você perceber que existe uma diferença de entendimento, uma progressão das ideias, de perspectiva de futuro. (ARMANDO)¹²

A História, ela te dá um norte, ela te dá horizontes de expectativa. Ela te ajuda a partir do passado, ela te encaminha, pode te ajudar a se humanizar. E, essa humanização tendo um norte. A minha concepção de História e é o que eu procuro, e porque que eu escolhi a História. Mas existe o sonho de você estar em sala de aula e exatamente tentar provocar essa reflexão sobre o passado, para indicar horizontes de expectativa nos alunos. (JOSÉ ARNALDO)

A orientação histórica no tempo é fundamentalmente necessária, principalmente agora que estamos em um período de mudança, onde a necessidade de orientação é muito maior. Agora quando a gente consegue contribuir para ele se orientar na vida eu acho que é a nossa parte da contribuição. (WILLIAN)

As preocupações que mobilizam a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen são preocupações relacionadas ao desenvolvimento e formação da consciência histórica dos seres humanos, para alcançar formas de relação com o conhecimento histórico que possibilitem a construção de realidades mais adequadas para a vida em sociedade. Também foi preocupação dessa investigação, contribuir com reflexões sobre a aprendizagem histórica que possibilitem essa construção. Detectá-las, a partir das falas de professores sobre suas compreensões relacionadas à aprendizagem histórica dos alunos e suas preocupações intrínsecas as relações de ensinar-aprender história, possibilitam perceber quais são os planos por trás dessas relações.

Rüsen aponta que a práxis é a função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana (RÜSEN, 2007: 87). A orientação histórica da vida humana acontece em relação subjetiva (para dentro) na formação da identidade e também na relação das subjetividades inter-relacionadas (para fora), ou seja, interesse de todo o pensamento histórico. Os professores entrevistados apontaram que o interesse que norteia o ensinar-aprender história está relacionado ao que foi categorizado como humanização:

¹² As transcrições de trechos das entrevistas aparecem nesse texto em itálico e com recuo, seguidas pelo nome fictício atribuído ao professor entre vistado. Para a elaboração desse artigo os trechos das falas dos entrevistados passaram por algumas correções, segundo a norma culta. Cabe ressaltar que as transcrições das entrevistas, na íntegra, encontram-se arquivadas. Antes da publicação da dissertação os entrevistados leram as transcrições e assinaram um termo autorizando a publicação de trechos de suas falas.

Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos. Se eu percebendo uma atitude preconceituosa, ao longo da História se percebe que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para o aluno, a partir da História, que a perspectiva do preconceito, historicamente, não entender o outro, ou entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade. (ARMANDO)

Eu me sinto bem trabalhando, é que eu como uma pessoa de origem humilde, filho de um trabalhador, de um operário, e de uma empregada doméstica, acho que o conhecimento emancipa as pessoas. Então, eu me sinto com plena consciência do meu lugar no mundo, da minha situação, por causa do conhecimento. (...) Eu vejo que no fundo essa ideia de emancipar a pessoa e emancipar em um sentido de que a pessoa comece a ter uma relação diferente com o conhecimento, isso que me faz insistir em algumas coisas. Essa preocupação no fundo de que se eu não posso fazer tudo, alguma coisa eu tenho que fazer, entende? Eu não acho que vá resolver a vida dos alunos, eu não acredito nem que se eu tivesse a aula ideal eu iria resolver a vida de todo mundo, porque eu acho que é um pouco idiossincrático, a individualidade é muito forte, e não é uma sala de aula que vai mudar a perspectiva de todo mundo. Mas a ideia de plantar algumas sementes assim, talvez no futuro isso resulte em mudança social. Então ensinar História é semear algumas ideias, semear algumas coisas, para além da formalidade da escola. (MILTON)

Essa ontologia marxista, talvez antes de entrar no mestrado eu já tivesse isso, mas não sabia me expressar dessa maneira. Acho que é ver a sociedade como um, e o sujeito como um reflexo dessa sociedade, que existem antagonismos, que existe uma pluralidade, mas que tem também uma História e existem condições históricas. Formar o sujeito para garantir sua autonomia, formação humana, que admite a formação histórica e social. Essa ideia da formação humana ela engloba. Porque talvez muitos professores falem “A minha concepção de aprendizagem é essa... mas eu sou obrigado a trabalhar dessa maneira por que as escolas”. Eu não sei se eu consigo me expressar bem, mas eu trabalho porque eu acredito que a História é uma Ciência que pode proporcionar ao aluno exatamente essa Humanização. E essa Humanização que a História, que a aprendizagem, a História pode proporcionar ao aluno eu acho que é tem a ver com o que eu acredito: que o conhecimento histórico pode ajudá-lo nesse enfrentamento. Tanto no desenvolvimento da sua relação com o passado, quanto da sua relação em termos de vida prática. E eu acredito que a História contribui para essa formação humana, humana não no sentido de ser humano, mas Humanizadora. E eu acho que não vou dizer das outras, todas devem ter o seu valor, mas pensando que a nossa disciplina tem esse valor digamos assim. (JOSÉ ARNALDO)

Eu acho que o papel da escola é muito importante na formação do aluno e ainda mantém que ele deva continuar dessa maneira, a ponto de um aluno que saia da escola que ele dê conta de compreender o mundo em que vive. E não só compreender, mas, não diria não indo ao chavão, mas ele precisa compreender e tomar ações conscientes levando em consideração a humanidade como um todo. Eu acho que é isso, e essa ação consciente se refere às vezes a escapar do passado que orienta de forma equivocada, e forma às vezes construindo uma visão de mundo que não é a mais interessante para a atualidade. Eu acho que é possível dentro dessas condições, eu sei que há limitações, mas eu acho que é parte do que nos cabe. Não tenho uma expectativa messiânica de escola transformadora do mundo, mas sei que ela é parte dessa transformação. (MARCOS)

Ele precisa ir tendo uma consciência, e uma opinião, e uma informação e que ele atente para essas coisas. Para uma formação mais humana. E eu acho que eles são hoje muito melhores do que nós nesse sentido. Isso me encanta. Então assim, eles estão preocupados com um mundo mais justo, com uma vida mais digna, apesar de perguntar quem ganhou e quem perdeu? isso é uma pergunta que revela preocupação com a situação da humanidade, de sobrevivência. Ele mesmo fazendo essa pergunta tão pontual é um pontapé inicial para entender a situação. Acho que eles são mais preocupados com uma vida menos sofrida, menos violenta. Essa coisa do trabalho infantil, da exploração, do abandono, descaso com crianças. Eles enquanto jovens, adolescentes, essa coisa eu acho que a gente não tinha quando era aluno. Não sei me parece assim que a gente fazendo essa parte de eles tomarem para si as responsabilidades pelo mundo, como as coisas vão se desencadeando, é muito bacana. Colocá-los na situação de sujeito, de que eles são os responsáveis, eles vão dirigir a sociedade. (MARILENA)

Essa é uma preocupação de dizer o seguinte, seja o lugar onde você estiver você tem que tentar a partir das suas ideias criar um mundo onde a palavra que nos tornou seres Humanos. Humano, um mundo de humanos, que essa humanidade seja uma humanidade política, ética e artística. Que o aluno consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. Não tem outra forma, não tem outro jeito. Uma perspectiva mesmo de, todas essas diferenças, e entendendo a humanidade no seguinte sentido, de não criar um sujeito dogmático e como é que a gente pode dizer, e cego para humanidade que diz “é isso ou eu arrebento”. Não. A História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, mas uma vivência humana, de humanos, de sujeitos humanos, de humanidade melhor. De uma humanidade que pensa a própria humanidade como humana. Formar a identidade. Porque a História vai ajudar na identificação da nossa identidade enquanto humanidade e enquanto sujeito. É uma das coisas que ela contribui. Por quê? Porque ela vai me ajudar a pensar o passado, o meu presente, e as minhas perspectivas de futuro. Como sujeito e dentro de uma identidade, existe uma humanidade, mas essa humanidade enquanto identidade para pensar e ela cria uma identidade local. Sempre com essa perspectiva, nunca perde a referência de humanidade como todo. E no caso do Brasil a identidade como Brasil, mas não perde essa referência, mas tem sua identidade local e conseguir pensar tudo isso. Esse passado de humanidade, esse presente de humanidade, mas de sujeito, e esse futuro de humanidade e de sujeito, porque ele é ele sujeito, mas que está inserido no contato com uma série de pessoas. (VALDECIR)

Os professores entrevistados demonstraram, através de suas falas, a utilização de o que poderia compor parte de uma metodologia da cognição histórica situada. Um desses elementos é a verificação de ideias históricas, ou sobre a história, que já fazem parte da experiência dos alunos. Tanto a aula-oficina quanto à unidade temática investigativa, já citadas nesse texto, apresentam o levantamento dessas ideias durante as aulas como encaminhamento metodológico. Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias prévias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos do presente na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a cultura Histórica:

(...) a memória histórica e sua realização pela consciência histórica contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas é possível demonstrar que esses elementos também possuem função genuinamente narrativa, quer dizer, sem rupturas nem coerções, são absorvidos e formam parte do contar histórias. Trata-se de imagens e símbolos, que integram a atividade memorativa da consciência histórica e através dos quais se leva a cabo; mas eles não são todavia as histórias. Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas) fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente. (RÜSEN, 1992: 9, 10) (tradução própria)

Ainda que cada professor aponte essa realização sob formas variadas esses apontamentos fornecem indícios interessantes sobre como as discussões a respeito da educação histórica estão presentes nas consciências desses professores.

As falas dos professores demonstram que não existem receitas para o ensino de História, tampouco que suas aulas possuem um nível diferenciado em relação à concentração ou a participação dos alunos. Por outro lado, há o reconhecimento de uma teoria que perspectiva a prática dos professores, o que não significa que o reconhecimento de uma teoria reforce a dicotomização teoria-prática, e sim, demonstram formas de compreensão que envolve os alunos, o contexto escolar, a relação com a vida prática, as experiências, a ciência de referência, o trabalho em seu sentido ontológico, em processos de inter-relações em que aspectos da totalidade são levados em consideração na dinâmica social, assim como os fins de suas compreensões levam em consideração a influências do trabalho na totalidade. O processo relatado nessa pesquisa compreende a atuação dos professores entrevistados como práxis de maneira que a totalidade pertence também aos professores e alunos, como seres finitos em relação ao infinito, tal abertura dos seres possibilita, como práxis, o desenvolvimento da compreensão e da ação relacionadas à linguagem, à poesia, à pesquisa e ao saber (KOSIK, 1976: 227).

Possibilidade Cognitiva

Uma das formas apontadas pelos professores para perceber como ocorre a orientação existencial dos indivíduos foi à narrativa. O tornar-se presente do passado ocorre através de uma atividade intelectual que se expressa na narrativa. Rüsen afirma que “o narrar passou a ser práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem”(2001:154).

De acordo com Rüsen, é na narrativa histórica que o pensamento histórico é expresso. O aprendizado histórico, portanto, ocorre a partir de uma relação dialética entre o conhecimento de fatos objetivos do passado tornados subjetivos quando interiorizados pelos sujeitos como conhecimento histórico. Este movimento de autoconhecimento se expressa sob a forma de narrativas históricas. Significa que os sujeitos adquirem conhecimento e ao mesmo tempo desenvolvem, mesmo que de formas variadas, competências relacionadas à capacidade de aprendizado histórico.

A narrativa histórica foi colocada pelos professores no lugar que ela possui nas discussões sobre a teoria da História. Não como recurso metodológico de avaliação ou como forma de detectar habilidades e competências na produção de um texto, ou na relação com os acontecimentos. A narrativa foi referenciada como expressão da consciência histórica dos alunos. O quadro a seguir, representa como as categorias anteriores, uma sistematização das respostas.

Ao final de um trabalho é difícil falar ao final de uma aula porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. Eu acho que verificar como o aluno narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de qualificar essa aprendizagem. Verificar como ele se coloca em relação ao conhecimento, se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso. (...)

Penso que teve um progresso de aprendizagem histórica. Que no começo, oralmente, a princípio, eles disseram que não conheciam que eles não sabiam, quando você consegue uma resposta complexa do aluno em um determinado tema, eu acredito, que houve uma aprendizagem histórica. Depois que eu trabalho com esses documentos, eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. Eu avalio exatamente essa progressão das ideias históricas. Então a própria avaliação serve como um instrumento, então como eu vou ter que corrigir a prova (risada) e dar uma nota, eu já utilizo como forma de perceber se está dando certo esse tipo de aula. E o interessante é você perceber que existe uma diferença de entendimento, de progressão das ideias, de perspectiva de

futuro. Então eu acho que na perspectiva da Educação Histórica, isso traz uma riqueza muito grande para a sociedade. As pessoas pensarem de forma diferente, mas a partir das mesmas fontes, que foram as mesmas fontes que nós utilizamos. (ARMANDO)

Eu sempre faço provas em que os alunos tenham que produzir narrativas, algumas eu faço perguntas diretas, também avalio o caderno, uma aula, por exemplo, hoje a gente vai discutir esse tema e então avalio o caderno e dou uma nota. Outra é realmente na prova, quando eu dou prova sempre elaboro perguntas que o aluno tenha que desenvolver e dissertar sobre o assunto. E eu tento captar isso que eu já falei. Tento captar se o aluno caminhou nessa direção de tentar responder e raciocinar historicamente. (MILTON)

Aí a gente sempre encerra o conteúdo trabalhado e a aula, observando com os alunos como é que isso se dá e pode ser usado isso na nossa vida. Como é que se dá na nossa vida, como se dá no nosso mundo e como é que a gente continua com essas ideias históricas no nosso mundo, o que ela vai contribuir o que é possível e o que não é. E sempre no encerramento eles fazem uma narrativa nessa perspectiva, que serve como avaliação do processo.

A questão do tempo, pois o tempo é fundamental, se o aluno conseguiu se colocar naquele tempo histórico e consegue trabalhar aquele tempo histórico, com o seu tempo presente e muitas vezes com a própria perspectiva de futuro. Se ele conseguir trabalhar estes três tempos da História e da narrativa e as discussões na narrativa a gente consideraria como um 100 (nota máxima) dentro de uma aprendizagem histórica sobre aquilo. Então são essas três perspectivas que são as ideias principais para avaliar. Porque eu tenho que dar um conceito de 0 (zero) a 10 (dez) para eles. Então se ele fugiu totalmente, a gente percebe que tem que procurar uma outra forma, outros documentos, para tentar trazer esse aluno para que pense aquele conteúdo, dentro daquele tempo. Porque o aluno tem que entender que aquilo foi naquele tempo, e que hoje ele está produzindo no seu tempo e a partir do olhar do seu tempo aquele tempo, e aí o que ele vai levar para o futuro, sua vida, como ele vai trabalhar isso. Essas coisas você percebe na narrativa do aluno, como é que ele trabalha isso. (VALDECIR)

Considerações Finais

A partir dos referenciais teóricos utilizados, em relação à ciência da História, considerou-se na investigação que o ensino de História deve ser pensado de acordo com a própria constituição do pensamento histórico. O paradigma narrativista da História (RÜSEN, 2001) oferece elementos metateóricos sobre a constituição do pensamento histórico e, de acordo com essa teoria, o pensamento histórico ocorre mediante a narrativa. Foi possível perceber que os professores entrevistados pensam a narrativa dos seus alunos de acordo com a própria teoria da História, ou seja, eles percebem a narrativa dos alunos como a expressão do pensamento histórico.

No que se refere à investigação sobre a aprendizagem histórica os professores entrevistados, mesmo que não tenham teorizado sobre isso, relataram que fazem um exercício de detecção da aprendizagem histórica quando analisam as narrativas dos seus

alunos. O fato de compreenderem as narrativas como expressão, ou materialidade do pensamento histórico dos alunos, indica que eles pensam sobre como os alunos pensaram enquanto pensavam historicamente.

Esse elemento influencia na maneira como as narrativas dos alunos vêm sendo pensadas dentro do referencial da Educação Histórica. As análises das narrativas questionam de que forma o aluno pensou para compor o pensamento e os professores apontaram elementos sobre os resultados dessas narrativas. Os professores de História de Araucária, durante as entrevistas, reportaram a ideia da narrativa como a forma por meio da qual eles conseguem detectar como os alunos pensam, isto é, a forma como pensam historicamente. Então, a narrativa histórica assumiu o lugar que possui na teoria da consciência histórica, ou seja, o tornar-se presente do passado a partir de uma atividade intelectual que se expressa mediante a narrativa (RÜSEN, 2001: 149). Os professores quando responderam sobre as formas como detectaram a aprendizagem histórica, colocaram a narrativa no caminho da metacognição. Se a narrativa é a maneira pela qual o aluno pensa o que ele pensou sobre o passado, e os professores levam isso em consideração, esses processos estão caracterizados pelas reflexões sobre o que se pensou durante o processo de aprendizagem histórica.

O aluno explica, relaciona, compara, detecta uma evidência, realiza inferências, estabelece relações temporais entre presente, passado e futuro. E o professor analisa as narrativas como expressão do próprio pensamento histórico dos alunos. Essas narrativas, porém, não são fruto de um pensamento histórico que emerge apenas das experiências dos sujeitos alunos. Os professores apresentaram em suas entrevistas, que mesmo em meio às dificuldades impostas no dia a dia escolar, realizam o levantamento das ideias históricas dos alunos, e detectam suas carências de orientação. E essas carências são levadas em consideração durante as aulas desses professores. Ou seja, as narrativas dos alunos, tal como se apresentam depois das intervenções dos professores, podem estar perspectivadas pela intervenção dos professores.

A narrativa histórica assume na consciência histórica desses intelectuais, o lugar que ela tem na teoria da consciência histórica. As narrativas se apresentam como a forma pela qual a consciência histórica se exprime, se expressa, como resultado das operações mentais da própria consciência histórica. As operações mentais da consciência histórica, experiência – interpretação – orientação, se fazem concretas, ou seja, a materialidade dessas operações é a narrativa histórica.

Rüsen, em suas contribuições, analisou as teorias da História concretizadas em narrativas historiográficas; percebendo o resultado das operações do pensamento histórico dos historiadores, estudou os resultados da teoria da História nas narrativas. Rüsen estudou a historiografia de Leopold Von Ranke e de outros alemães e detectou que certas operações mentais são constitutivas de certas formas de pensar a história (tradicional, exemplar, crítica e genética). As entrevistas demonstraram que, segundo os professores que colaboraram com essa investigação, as narrativas dos alunos são capazes de demonstrar formas de pensar historicamente.

Tem-se analisado as narrativas e pensado como o aluno chega ao resultado expresso textualmente. Esses professores mostraram que a narrativa do aluno é resultado, também, da intervenção do professor. Esses professores, conhecedores da teoria da consciência histórica, em meio às dificuldades da escola afirmaram que trabalham influenciados pela perspectiva da Educação Histórica. Esses intelectuais professores de História pensam o resultado, o produto da intervenção, através das narrativas. Essa constatação deve ser levada em consideração quando se pretender analisar uma narrativa histórica em contexto escolar. A análise das entrevistas realizadas com os professores revelou formas de ensinar história que se relacionam a uma consciência histórica bastante sofisticada.

Foi possível detectar formas de se pensar a aprendizagem histórica a partir de um ensino de História pautado em referenciais humanistas (*bildung* e humanismo). No entanto, ainda é necessário realizar uma discussão mais aprofundada sobre as características que compõem esse humanismo. O conceito alemão *bildung* tem como equivalente em português a ideia de *formação*. Essas ideias de acordo com o pensamento do autor designam um conjunto de conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos e políticos que reunidos sejam capazes de formar um nexos significativo que possibilite uma vida plena em sociedade. De acordo com Rüsen¹³, o humanismo é histórico e sua definição precisa enfrentar uma mediação incontornável relacionada à complexidade da concretude do que significa ser humano.

¹³ Em julho de 2012 o Professor Dr. Jörn Rüsen realizou um seminário intitulado “Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas” na Universidade Federal do Paraná. Na ocasião abordou o tema do humanismo. As afirmações realizadas sobre suas compreensões a respeito do tema baseiam-se na apresentação desse seminário. Há uma publicação prevista para o primeiro semestre de 2013 pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sobre as contribuições do autor durante o seminário.

Para Rösen é necessário discutir uma meta-ordem em que seja possível que todos os seres humanos sintam-se contemplados. Essa meta-ordem precisa ser plural e multiperspectivada, no entanto, é possível estabelecer algumas concepções de sociedade que funcionem como mínimo divisor comum. Para Rösen seriam concepções de sociedades modernas, seculares e civis. Uma chave mestra apontada pelo autor é perseguir formas de responder o que significa ser humano. Um dos pontos necessários para essa reflexão é a ideia de que nenhum ser humano deve ser um meio para alguma coisa, ou seja, todo ser humano é um fim em si mesmo.

A literatura latino-americana contém uma das mais ricas discussões sobre os significados de ser humano, humanismo e humanidade, de acordo com Rösen (2012) “Humanismo somos todos e todos temos concepções sobre o humanismo”, afirmou recentemente. É necessário reconhecer que o autor ainda está produzindo sobre esse horizonte formativo da História. A partir das falas dos professores entrevistados e da forma como percebo a necessidade de realizar essa discussão é possível apontar alguns encaminhamentos.

No âmbito da Educação Histórica, a partir de (SHMIDT, 2009) é possível colocar a ideia de superação do capitalismo – pensada como consciência histórica crítico-genética como horizonte formativo da relação ensino e aprendizagem histórica. A autora defende que a categoria de Cultura traz implicações para o ensino de História uma vez que a aprendizagem histórica está relacionada a este âmbito mais amplo da totalidade na concretude do real. Nesse sentido, a partir das necessidades brasileiras para o ensino e ensino de História, as contribuições de Paulo Freire são interessantes para se pensar a conscientização que a aprendizagem e a aprendizagem histórica podem construir. Essas formas podem ajudar a criar condições de pensamento que colaborem para que vida seja mais completa, menos injusta, portanto, mais feliz; do ponto de vista da superação dos problemas do capitalismo, o que remete a ideia “para além do capital”. A aproximação dos professores com a produção do conhecimento para um ensino de História relacionado à práxis auxilia a busca dos horizontes necessários à razão da experiência humana no tempo.

Soma-se a isso que o humanismo proposto na fala dos próprios entrevistados instiga o pensamento sobre a formação para a auto-realização do ser humano em sua totalidade. Formar seres humanos completos, que saibam se relacionar politicamente, que saibam admirar o mundo e as produções humanas esteticamente, capazes de expressar-se e de expressar o mundo cognitivamente, além de éticos em suas ações.

As falas desses professores, pensadas à luz da teoria da consciência histórica, oferecem elementos para a ampliação das discussões sobre as próprias formas de atribuição de sentido. Mais do que isso, convidam os trabalhadores do ensino de história a se apropriarem das discussões sobre ensino-aprendizagem da história na perspectiva da práxis, uma vez que são os professores que cotidianamente enfrentam os embates com a cultura histórica disponível que se manifestam nas narrativas dos alunos e experimentam as dificuldades e possibilidades relacionadas à formação histórica dos envolvidos nessa relação. Se entendermos que a formação histórica deve buscar “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia” (RÜSEN, 2007: 124), ao que se pode acrescentar emancipação, as falas desses professores demonstram aspectos dessa busca no imediato do dia a dia na tarefa do ensinar e aprender história.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. Sao Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1982.

LEE, P. J. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

RÜSEN, Jörn (a). *Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____ (b). Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____ (c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ (d) "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

SCHMIDT, M. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, M.A.M.S., O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M./ SCHMIDT, M.A. *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa*. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

SCHMIDT, M.A.M.S. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene. ENSINAR HISTÓRIA. 2. ed. São Paulo, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e crítica em aulas de história./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

THEOBALD, Henrique Rodolfo. A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE

HISTÓRIA, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz v. 02. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Mídia, 2005.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. *A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo araucária”*. Curitiba: Henrique Rodolfo Theobald, 2007.