

A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd*

Resumo: Partindo do pressuposto de que a História como ciência possui uma natureza narrativista, busquei verificar, em pesquisa desenvolvida no doutorado, os tipos de narrativas históricas da história do Paraná presentes no processo de escolarização, sejam aquelas difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares, ou pelas aulas da professora. Além disso, busquei analisar se ocorreu uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica, evidenciada nas narrativas produzidas pelos alunos. Algumas considerações foram apontadas, entre elas, a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular no que tange à história do Paraná, bem como a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história, mostrando-se fundamental e importante os debates em torno das narrativas históricas.

Palavras-chave: Educação Histórica; Narrativa Histórica; História do Paraná.

Abstract: From the assumption that History as a science has a narrativistic nature, I aimed to verify, during the research developed for my Master's Degree, the types of historical narratives from Paraná's History that are present during the schooling process, either being the ones communicated by the didactic manual, by curricular propositions, or the ones communicated by the teacher's classes. Furthermore, I aimed to analyze if there was a convergence of such narratives in the way of originating to a given historical learning, which can be made evident at the narratives produced by the students. Some considerations were pointed out, among them, the need of a historiographic debate that may provide assistance to a curricular reconstruction regarding Paraná's History, as well as the need of the incorporation, by the teachers, of the idea of a historical narrative as a mean of teaching and learning history, which makes the debates about historical narratives fundamental and important.

Keywords: Historical education. Historical narrative. Paraná's History.

Pautando-me em investigações na área da Educação Histórica, delineei minha pesquisa de doutorado¹, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. Procurei identificar os conceitos substantivos da história do Paraná

* Secretaria Municipal da Educação de Curitiba; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Bolsa Doutorado Sanduíche no Exterior – SWE, Braga – Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008.

¹ A tese de doutorado recebeu o título "A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, pelo Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em março de 2009.

presentes em aulas de história, assim como os conceitos de natureza epistemológica da história.

Conceitos substantivos da história, diz Lee (2005:61), são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. No caso da História do Paraná, são conceitos como *Tropeirismo*, *Revolução Federalista* e *Guerra do Contestado*.

Conceitos de natureza epistemológica da história, para o mesmo autor, são aqueles que ajudam a compreender a natureza da história como ciência, envolvendo conceitos como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Para o autor, este conhecimento tem sido denominado de 'segunda-ordem', pois se refere a uma camada do conhecimento que está além da produção do conteúdo ou da substância da história (LEE, 2005:32). Em minha investigação, procurei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná com conceitos de segunda ordem, mais especificamente o conceito de narrativa histórica.

O conceito de narrativa foi tomado tendo presente que, apesar do paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, entendo que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar (RÜSEN, 2001:149-150).

Além disso, tomei como perspectiva os estudos de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo esse autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. As narrativas, no entender do autor, são usadas para tratar de ideias mais amplas e complexas, assim como para estimular *formas de pensamento* sobre o passado e sobre como ele foi vivenciado. Por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros (HUSBANDS, 2003:44-48).

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, de interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente

significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser consideradas como fundamentais nessas aulas. E isto significa:

contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as idéias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS, 2003:51).

Ainda em relação às narrativas, segundo Rüsen (1993:85) a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. As narrativas, por serem produtos da mente humana, colocam as pessoas no tempo de um modo que se torna aceitável por elas próprias.

Segundo esse autor (1993:85), a aprendizagem histórica é "a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolvendo esta competência".

A aprendizagem histórica, no entender de Rüsen (1992:30), é realizada por meio de três operações/competências: *experiência*, *interpretação* e *orientação*. A 'competência de experiência' é a capacidade de olhar o passado e buscar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; 'competência de interpretação' é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; 'competência de orientação' é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura.

Diante disso, procurei observar e analisar os tipos de narrativas históricas da história do Paraná presentes no processo de escolarização, sejam aquelas difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares, ou pelas aulas da professora. Além disso, busquei analisar se ocorreu uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica, evidenciada nas narrativas produzidas pelos alunos. Pude fazer essa reconstrução a partir de observações da prática docente durante um ano letivo (2007), acompanhando algumas aulas de história em uma turma de Ciclo II - 2.^a etapa – 5.^o ano em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Isto ocorreu em virtude da opção feita para a pesquisa – um estudo de cunho etnográfico.

Ainda que o foco da minha investigação não tenha sido a análise da prática docente, mas entendendo a aula como um "espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar", seguindo o pensamento de Schmidt e Garcia (2006:10), ao observar as aulas de história encontrei narrativas históricas que tratavam de conceitos substantivos da história do Brasil e do Paraná. Privilegiei a análise de conceitos que explicam o passado histórico do Estado do Paraná e que foram trabalhados pela professora, tais como: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*; *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*; *Os bandeirantes atacam as reduções*; *Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções*; *Emancipação Política do Paraná*; *Revolução Federalista*; *A Questão do Contestado*; *Imigrantes no Paraná*.

Dos conceitos substantivos trabalhados, em duas aulas a professora solicitou aos alunos uma produção própria, ou seja, a produção de uma narrativa. Para o conceito substantivo: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* e *Os bandeirantes atacam as reduções*, ela solicitou: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas". Para o outro conceito substantivo: *Revolução Federalista*, pediu a narrativa "Escreva o que entenderam sobre Revolução Federalista".

Em relação à análise, selecionei, entre as produções dos alunos, a narrativa que trata dos conceitos substantivos *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* e *Os bandeirantes atacam as reduções*. Dos 30 alunos matriculados, 27 estavam presentes na aula em que a professora solicitou a produção da narrativa. Todos os alunos presentes produziram suas narrativas.

Para a categorização dos dados tomei como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Barca e Gago (2001:243), no projeto "Formar opinião na aula de história – FOP"². As autoras realizaram uma investigação que teve como objetivo, além de propiciar situações de interpretação de fontes históricas com diferentes pontos de vista, em aula de História e Geografia, analisar as argumentações expressas pelos alunos. O projeto foi desenvolvido em duas fases, explorando um tema comum ao 6.º e 9.º anos de escolaridade – Colonialismo e Descolonização, inicialmente com alunos do 9.º ano, utilizando diferentes fontes históricas e, em seguida, com alunos do 6.º ano de escolaridade.

² Este projeto integrou os estudos sobre "Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais", do Centro de Estudos em Educação e Psicologia - CEEP, Universidade do Minho, Portugal. Essa investigação faz parte de um estudo realizado em vários países, como Inglaterra e Espanha, sendo que os resultados apresentados corroboram para um ensino de história mais crítico e reflexivo (BARCA; GAGO, 2001:254).

As autoras, ao analisarem as interpretações das fontes históricas por alunos do 6.º ano, elaboraram uma categorização para identificar "conceitos indicadores de níveis de interpretação histórica". Após a análise dos trabalhos dos alunos, as autoras conseguiram encontrar quatro perfis conceituais, indo do mais simplista até o mais elaborado: Perfil 1 – 'Fragmentos'; Perfil 2 - 'Compreensão global'; Perfil 3 - 'Opinião emergente'; Perfil 4 - 'Descentração emergente' (BARCA; GAGO, 2001:247-248).

Após análise do desempenho dos alunos, inferiram que esses alunos investigados, em sua maioria, conseguem "compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situação de aprendizagem em que contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados". Alguns alunos conseguem, inclusive, a partir da interpretação das fontes, ter um ponto de vista descentrado utilizando conhecimentos da sociedade atual e dando sentido às situações do passado.

Na busca de uma compreensão dos significados das narrativas produzidas pelos jovens, Barca (2006), desenvolveu um estudo, implementado no Projecto Hicon, *Consciência Histórica: teoria e práticas*, com alunos do 10.º ano de escolaridade no sistema educativo português³, do qual obteve um conjunto de construtos que forneceram indicadores para as questões de investigação:

- 1 - Tipologia narrativa - o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais;
- 2 - Esquema narrativo - mensagem nuclear substantiva e idéias de segunda ordem acerca de mudança e identidade;
- 3 - Função social das idéias implícitas nas 'narrativas' produzidas (BARCA, 2006).

A partir desses construtos, segundo a autora, as tramas das histórias de Portugal e do mundo contemporâneo produzidas pelos jovens portugueses apresentaram níveis diferenciados, desde o mais elaborado ao menos elaborado:

- 1 - Narrativa completa - quando respeitam as balizas temporais propostas, apresenta eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
- 2 - Narrativa emergente - quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em "dois momentos chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974";
- 3 - Cronologia;
- 4 - Lista de eventos – a-cronológica;
- 5 - Considerações gerais (BARCA, 2006).

³ No Brasil, corresponde ao 1.º ano do ensino médio.

A partir dos elementos sugeridos por esses estudos, categorizei as ideias contidas nas narrativas dos alunos. Esta categorização consistiu em um estudo empírico baseado na metodologia da investigação qualitativa na perspectiva da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados. Assim, tendo identificado os marcadores das narrativas e da validade do conteúdo histórico, procurei observar os níveis apresentados nas tramas das narrativas dos alunos. De acordo com os níveis obtidos, as narrativas ficaram assim agrupadas:

Narrativa emergente - 01 (uma) narrativa assumiu a forma de narrativa emergente, pois apresentou a contextualização de alguns acontecimentos, apresentou um enredo, respeitou uma cronologia básica em relação ao evento proposto, apresentou um maior número de marcadores. A narrativa iniciou fazendo referência ao Tratado de Tordesilhas, ao fato de que os portugueses não respeitaram o acordo firmado entre portugueses e espanhóis e que os espanhóis fundaram cidades para que as terras não fossem mais invadidas. Indica a ocorrência de guerras entre os índios e os espanhóis; que os espanhóis trouxeram os padres jesuítas para "acalmar" os índios, e indica que ocorreu uma aculturação entre índios e espanhóis. Narrativa do aluno:

Eu acho que os índios viviam assim... há muito tempo atrás ocorreu o Tratado de Tordesilhas no Brasil entre Portugal e a Espanha e o Brasil foi dividido em duas partes iguais, só que os portugueses não respeitaram este acordo. E o tempo foi passando e as terras sendo invadidas e os espanhóis tiveram uma idéia, eles fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo. Os índios se cansaram de serem maltratados pelos espanhóis e aconteciam várias guerras. Foi daí que os espanhóis tiveram uma idéia e trouxeram para cá os padres jesuítas para acalmar os índios, foi assim que os padres jesuítas que ensinaram a língua portuguesa e suas culturas, foi assim que viviam os índios naquela época. (Pedro, 10 anos)

Narrativas emergentes, embora com hiatos - 07 (sete) narrativas assumiram a forma de narrativas emergentes, com hiatos temporais. Apresentaram uma contextualização, alguns acontecimentos, embora com algumas lacunas no decorrer da construção da narrativa. Essas lacunas foram consideradas em relação a alguns acontecimentos omitidos pelos alunos em suas narrativas, tais como a falta de referência ao Tratado de Tordesilhas; a omissão em relação ao fato de os portugueses não terem respeitado o acordo firmado entre portugueses e espanhóis; a omissão do fato de os espanhóis terem fundado cidades na região conquistada. Exemplo de narrativa:

*A vida dos índios com os jesuítas
Há muito tempo atrás os índios foram escravizados pelos Espanhóis.
Os Espanhóis os matavam, os escravizavam e outras barbaridades.*

Um dia apareceu alguns homens conhecidos por padres jesuítas que vieram lá da Espanha para ensiná-los a escrever, a ler, aprender técnicas novas de trabalho. Eles começaram a ensinar as crianças. Foi passando o tempo e os padres jesuítas foram pegando a confiança dos indígenas adultos. Assim se juntaram com os Espanhóis os bandeirantes que queriam pegar pedras preciosas e índios. Os índios tinham segurança com os padres jesuítas por isso eles fugiam com eles. Eles foram para muitos lugares para fugir dos Espanhóis e dos bandeirantes só que para onde eles iam os Espanhóis e os bandeirantes achavam. Eles amarravam os índios, deixavam as crianças para trás e quem não agüentasse ir para São Paulo eles deixavam no meio do caminho, os índios não sabiam o caminho de volta e morriam. Para mim a vida deles era assim. (Cristina, 09 anos)

Narrativas fragmentadas - 10 (dez) narrativas assumiram a forma de narrativa fragmentada. Apresentaram uma contextualização e anunciaram alguns acontecimentos do contexto proposto, apresentando alguns marcadores históricos. No entanto, foi feita de forma fragmentada, mostrando dificuldades na compreensão e na expressão escrita do contexto proposto. A ênfase nessas narrativas recaiu na relação que existiu entre os padres jesuítas e os indígenas nas reduções jesuíticas. Por exemplo:

*A vida dos índios
Eu acho que os índios nas missões eles viviam bem com os padres. Naquela época eles ficavam dentro das missões, as comidas deles eram animais e frutos com mais sabor as maçãs e bananas.
Assim juntaram-se com os espanhóis. Os espanhóis aprenderam com os índios a tomar banho todos os dias, a dormir na rede ou no chão e aprenderam a falar a língua dos índios. Os padres ensinaram as crianças a ler, a escrever e o ensino religioso.
Mais tarde ensinou aos índios adultos e os índios tinham segurança com os padres jesuítas. Os índios não tinham barba porque eles tiravam com um tipo de madeira ou fruto. (Elaine, 10 anos)*

Narrativas cujo conteúdo tem validade histórica implícita, embora com ideias ficcionais - 06 (seis) narrativas assumiram a forma de narrativa cujo conteúdo tem validade histórica, embora com ideias ficcionais. Apresentaram parte dos acontecimentos com validade histórica em relação ao evento proposto, no entanto surgiram algumas ideias ficcionais no enredo da narrativa. Exemplo:

*Os índios moram em ocas quando foram dormir apareceram os padres jesuítas e de manhã ensinaram sobre religião e a ler e a escrever as crianças indígenas e os parentes ficaram felizes e alegres.
Na hora que acordou os padres jesuítas foi embora daí começou uma guerra daí os índios foi homem branco foi pegar os índios e amarram como escravos e começaram a andar e as crianças começaram a chorar e a rezar.*

E os índios foram ficando e desmaiaram na metade do caminho e sem comer e sem beber e morreram. (Bárbara, 09 anos)

Narrativas soltas - alguns alunos, 3 (três), produziram narrativas sob a forma de ideias soltas. Eles anunciaram alguns acontecimentos, porém estes figuram como fatos isolados, não apresentando uma trama, não chegando a ser uma narrativa histórica. Por exemplo:

Os índios viviam muito bem com os padres jesuítas e os padres jesuítas com eles. Os índios colhiam frutas e os padres jesuítas ensinavam aos índios como comer comportados e pescar e como comer peixe. (Hugo, 09 anos)

Os construtos obtidos após a análise da narrativa do manual didático, das narrativas da professora e das produções dos alunos forneceram alguns indicativos para entender a relação entre o trabalho desenvolvido pela professora e as ideias históricas expressas pelos alunos.

De modo geral, as produções dos alunos tenderam a destacar a aculturação entre os colonizadores e indígenas, assim como os conflitos entre eles. Nas narrativas dos alunos predominou uma única dimensão do passado, sem relação entre segmentos temporais diferentes. Isto, em parte, se explica pelo trabalho desenvolvido em aula, ou seja, a narrativa presente no manual didático e a narrativa da professora privilegiaram a dimensão linear dos acontecimentos. No entanto, em alguns momentos a professora fez a relação passado/presente, como é o caso ao trabalhar a narrativa *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*.

A professora, após a leitura da narrativa do manual didático: "*Infelizmente, o índio sofreu muito ao se relacionar com o branco: foi escravizado e morto por ele. Além disso, sua cultura não foi respeitada*" (EITEL, 1995:55), explicou: "*E, ainda acontece, o branco vai fazendo a cultura do índio desaparecer. Hoje, o índio ainda sofre. O índio tem os mesmos direitos que temos...*"

Ao fazer sua explicação a professora possibilitou aos alunos, ainda que de forma elementar, uma interpretação de acontecimentos do passado e a relação com acontecimentos do presente. Essa relação passado/presente surgiu em algumas (02) narrativas de alunos. Exemplo:

*Antes dos povos imigrantes chegarem onde atualmente é o Brasil os índios eram livres ir e vir aonde e quando quisesse. [...]
Hoje atualmente temos 200.000 indígenas muitos estão deixando as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc. (Marcos, 09 anos)*

O aluno iniciou sua narrativa fazendo referência a alguns acontecimentos do passado, como à vida dos indígenas antes da colonização europeia: *eram livres para ir e vir aonde e quando quisesse*. Encerrou a narrativa fazendo referência a acontecimentos do presente em relação ao número de indígenas que vivem no Brasil: *Hoje atualmente temos 200.000 indígenas* e, além disso, à vida de muitos desses indígenas: *muitos estão deixando as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc.*

Essa explicação que havia sido feita pela professora contribuiu para aumentar a competência de dar um significado para um acontecimento sobre o passado, ou seja, a competência da dimensão de interpretação, que é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. Neste caso, a temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente na perspectiva de Rüsen (1992:30).

Após análise das narrativas algumas considerações foram apontadas, entre elas a evidência de uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares analisadas, e isto sugere uma forte presença da perspectiva da história tradicional do Paraná. Essa convergência se dá em torno de uma historiografia que foi se constituindo desde o final do século XIX e, mais especialmente, nas primeiras décadas do século XX. Trata-se da historiografia na perspectiva do paranismo⁴, que também encontrei quando investiguei a construção do *código disciplinar*⁵ da história do Paraná, em meu trabalho de mestrado.

Essas narrativas podem ser consideradas "esquemáticas padrões", na perspectiva de Wertsch (2004:55-57), uma vez que usam "caracteres, eventos, datas, e circunstâncias, que são básicos e relativamente constantes" na historiografia paranaense.

Isto se explica, em parte, pelas próprias indicações das propostas curriculares da RME, que, apesar de apresentarem algumas modificações, fizeram com que essas ideias paranistas fossem permanecendo no contexto escolar, como, por exemplo, a ênfase na história política, a valorização do imigrante e os ciclos econômicos.

⁴ O movimento do paranismo teve início no final do século XIX e objetivava a construção de uma identidade paranaense, atingiu o seu apogeu na década de 1920, avançou até a década de 1940, "já com menos impulso, numa época em que o regionalismo não era bem vindo pelo governo autoritário e centralizador de Getúlio Vargas (TRINDADE, 1997:72).

⁵ O conceito de *código disciplinar* foi tomado como categoria de análise a partir dos estudos de Cuesta Fernandez, como "uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O *código disciplinar* da História alberga, pois, as especulações e retóricas discursivas sobre o seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura, valiosos e legítimos" (CUESTA FERNANDEZ, 1997:20).

As questões apontadas sugerem a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular no que tange à história do Paraná, bem como a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história, na medida em que, da totalidade das atividades propostas, eventualmente, a professora solicitou a produção de narrativas aos alunos, mostrando-se fundamental e importante os debates em torno das narrativas históricas.

Referências

- BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.14, n.1, p.239-261, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- EITEL, L. S. **Conhecendo o Paraná**. São Paulo: Ática, 1995.
- HUSBANDS, C. R. **What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past**. Buckingham: Open Press University Press, 2003.
- LEE, P.. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history in the classroom**. Washington (DC): National Academy Press, 2005.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992.
- _____. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- _____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.
- TRINDADE, E. M. C. Paranidade ou paranismo?: a construção de uma identidade regional. **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**, Curitiba, n.13, p.65-74, 1997.
- WERTSCH, J. V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: SEIXAS, P. (Ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press Incorporated, 2004. p.49-62.