

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA LOCAL EM ESCOLAS DO CAMPO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA-PR

Geysy Dongley Germinari*

INTRODUÇÃO

Na educação, o ensino da história local vem valorizando-se cada vez mais, considerando sua presença na literatura e sua indicação como eixo principal na organização dos programas curriculares. Essa proposta reflete preocupação nacional na valorização das Histórias Locais. Esse interesse cresceu nas últimas décadas, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990.

O documento, na área de História, ressalta a importância dos conteúdos partirem das problemáticas locais onde estão inseridas as crianças, sem perder de vista que estas questões estão envolvidas em todas as problemáticas, sejam no âmbito nacional, regional ou mundial. Nessa direção, o documento justifica a seleção de conteúdos da seguinte forma:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (BRASIL, 2000: 43)

As sugestões dos PCN's, particularmente na área de História, tem sido objeto de investigação. Entre os estudos, destacam-se para presente análise os resultados do projeto *Recriando História* produzido pela Universidade Federal do Paraná, cuja meta é assessorar municípios da região metropolitana de Curitiba, sob a forma de atividades de extensão e pesquisa. As coordenadoras do projeto, Maria A. Schmidt e Tânia B. Garcia, em artigo

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Pesquisador do Laboratório de Investigação em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e do NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – UTP.

publicado na revista *História & Ensino*, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao se referirem as proposições dos parâmetros de História destacam que,

É importante lembrar que essas mudanças propostas apenas lentamente chegam às escolas dos sistemas de ensino, particularmente às redes municipais responsáveis pelas séries iniciais de escolarização. Por outro lado, dificuldades específicas são apontadas pelos professores que, em número significativo, não são licenciados. (SCHMIDT e GARCIA, 2008: 72)

Ainda, na esteira de Schmidt e Garcia (2008), uma das grandes dificuldades de aplicação das propostas dos PCN'S, de acordo com os docentes e técnicos das Secretarias de Educação dos Municípios da região Metropolitana de Curitiba é a inadequação teórico-metodológico dos materiais didáticos, além da formação e condições objetivas de trabalho dos professores.

Dentro desse cenário insere-se o projeto *História Local e Formação da Consciência Histórica nas Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba-Pr*, que objetiva problematizar a questão do ensino-aprendizagem de história local e a formação da consciência histórica de crianças que frequentam as escolas do campo das redes municipais da região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná (Brasil). Nesse texto, proponho-me, como tarefa básica, apresentar os referenciais teóricos que embasam o referido projeto.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Uma primeira referência encontra-se no campo da teoria da consciência histórica. As reflexões de Rüsen (1992, 2001, 2007) acerca das relações entre a história e as tomadas de decisão na vida cotidiana têm contribuído para identificar elementos da consciência histórica dos sujeitos no universo da escola. Nas palavras de Rüsen (2001: 54):

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos.

Na perspectiva de Rüsen (2001), a consciência histórica é uma condição antropológica, culturalmente constituída. É parte da consciência humana que fornece sentido

temporal à vida ao relacionar num *continuum* as dimensões temporais do passado, presente e futuro.

Este referencial teórico tem orientado pesquisas no campo da Educação Histórica, área que tem como objeto de investigação as ideias históricas de crianças, jovens e professores em contextos de escolarização. Tendo como referência central a epistemologia da história, a Educação Histórica desenvolve estudos a respeito de ideias substantivas, ideias epistemológicas e consciência histórica.

As pesquisas em Educação Histórica, também denominadas *pesquisa em cognição histórica situada* tem se desenvolvido em vários países, como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Portugal e Brasil. Todavia, é importante destacar que as pesquisas sobre consciência histórica tiveram origem na Alemanha, “[...] o uso deste conceito no campo do ensino de história surgiu das discussões encetadas pelos especialistas em didática da antiga RDA e RFA, na década de 1980 [...]” (SCHMIDT, 2005: 117), na conjuntura do fim da guerra fria e reunificação da Alemanha.

Uma segunda referência que fundamenta o projeto são os estudos acerca da cultura escolar e da cultura da e na escola. Essas pesquisas compreendem os sujeitos do universo escolar a partir da categoria de cultura. Autores de diferentes tendências têm afirmado a importância da cultura para compreensão e explicação do mundo contemporâneo, destacando o seu papel constitutivo em todas as esferas da vida social.

A centralidade da cultura também foi destacada por intelectuais associados ao pensamento marxista. No final da década de 1950 e início de 1960, um grupo de intelectuais ingleses, formado, por Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Edward Palmer Thompson e Christopher Hill, entre outros, situados no campo do marxismo desenvolveram análises culturais em oposição frontal a um tipo de interpretação, cujas estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos reais. “Embora dificilmente se pudesse considerar o marxismo como novidade nas décadas de 1950 e 1960, estavam vindo a primeiro plano, dentro daquela modalidade explicativa, novas correntes que fomentavam o interesse dos historiadores pela história social.” (HUNT, 1992: 2).

Essa corrente ficou conhecida como “nova esquerda inglesa”. Seus intelectuais lançaram-se ao estudo de uma “história vista de baixo”. Nesse sentido, exploraram novas áreas, como a cultura operária e popular. Em seus estudos deram voz a homens e mulheres trabalhadores que por muito tempo estiveram excluídos dos trabalhos acadêmicos e das discussões políticas. No centro dessa renovação marxista estava o conceito de cultura como categoria principal de análise.

Nesse particular, as contribuições de Raymond Williams para os estudos culturais são inegáveis. Natural do País de Gales, neto de agricultores, filho de um sinaleiro de estrada de ferro e diplomado em literatura em Cambridge, Williams, dedicou sua vida aos estudos sobre questões prático-teóricas que envolvem o conceito de cultura.

De acordo com Williams (2003, 2011a, 2011b) a perspectiva que comumente fundamentou a análise cultural marxista parte do princípio teórico de uma base determinante (infraestrutura econômica da sociedade) e uma superestrutura determinada (campo do pensamento, das ideias, da moral, da consciência). Nesse modelo, a cultura como elemento localizado na superestrutura transforma-se em um campo de ideias e significados restritos a mero reflexo da economia, localizada na base determinante. Ou seja, a cultura torna-se uma dimensão secundária da sociedade. Para Williams (2011a, 2001b) este não deveria ser o ponto de partida para análise da cultura.

Esse autor distancia-se das interpretações mecanicistas que reduzem a cultura a mero reflexo do sistema econômico. Para ele, a cultura está relacionada à totalidade social do modo de vida. Para explicitar sua concepção, Williams (2011a: 306) toma como exemplo a literatura enquanto elemento da cultura. Ele diz: “[...] ainda que o elemento econômico seja determinante, ele determina todo um modo de vida, e é a esse modo vida, e não unicamente ao sistema econômico, que a literatura tem de ser relacionada.”

Assim sendo, o conceito de cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela e para a interdependência de todos os aspectos da realidade social em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Desta forma, pode-se falar em

elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e as linguagens, os quais revelam as relações sócio-históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura.

Outro aspecto relevante da concepção de Williams (2011a; 2011b) é o conceito de cultura comum. Para ele, a cultura pode ser considerada comum quando produzida pela prática social coletiva como expõe Terry Eagleton (2005: 169): “para Williams, uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, e não aquela na qual valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos.”

Para Williams (2011a; 2011b), a cultura de um povo seja nos seus aspectos mais cotidianos, como os hábitos alimentares, seja nos seus aspectos mais sofisticados, como as artes e a literatura, é uma elaboração de toda a sociedade. Assim, tanto as práticas cotidianas quanto os produtos mais sofisticados da criação individual pertencem a uma base comum de caráter social.

Explicitando um pouco melhor: a definição mais prosaica, de cultura como modo de vida, e a mais elevada, de cultura como os produtos artísticos, não representam alternativas excludentes: o valor de uma obra de arte individual reside na integração particular da experiência que sua forma plasma. Essa integração é uma seleção e uma resposta ao modo de vida coletivo sem o qual a arte não pode ser compreendida e nem mesmo chegar a existir, uma vez que seu material e seu significado vêm deste coletivo. (CEVASCO, 2001: 48)

Sobre este aspecto, Jean-Claude Forquin (1993: 36), com base em Williams¹ ressalta que,

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social [...] em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição ‘dominante’ ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual.

¹ Nessa passagem Forquin (1993), referencia-se no livro *Culture and society 1780-1950*, de Raymond Williams, publicado em 1958.

Nessa direção, não se pode afirmar a existência de uma cultura produzida exclusivamente pela classe dominante para a classe dominante, como uma espécie de cultura autêntica. O que existe é um processo de seleção, interpretação e apropriação de determinados elementos culturais por parte da classe dominante, que utiliza parcela da cultura como forma de distinção e manutenção do poder em relação às demais classes sociais que compõem a sociedade. Esse processo Williams (2011b: 54) denomina de “Tradição Seletiva”.

O que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, e sempre assumida como ‘a tradição’, ‘o passado significativo. Mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz.

O contínuo fazer e refazer da cultura dominante acontece nos processos de educação; na formação social mais ampla, como a família; na organização do trabalho; nas práticas cotidianas; na tradição seletiva em um plano intelectual e teórico. Todas essas forças colaboram para manutenção da cultura dominante.

As forças mencionadas operam de modo específico no contínuo trabalho de conformação da cultura dominante. A educação do tipo escolar, interesse particular desse artigo, participa de forma significativa no processo de seleção, conservação e legitimação da cultura dominante.

A escola ensina às novas gerações apenas uma parte restrita de toda a experiência humana coletiva. Os conteúdos de ensino, matéria prima do trabalho pedagógico, são resultado de um processo histórico de seleção e manutenção de determinados elementos culturais em detrimento de outros. A educação escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma transformação dos conteúdos da cultura destinados a serem ensinados às novas gerações.

A seleção cultural e transformação dos elementos selecionados em conteúdos de ensino acontecem, principalmente, por intermédio do currículo, dos programas de ensino,

materiais didáticos, livros didáticos e pela prática pedagógica cotidiana. Nas palavras de Forquin (1993: 15):

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo* da *cultura*, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação[...].

Destacar-se-á enfim, que se por um lado a seleção cultural escolar conserva alguns elementos da cultura do passado e ao mesmo tempo promove novos conteúdos, novas formas de saberes, novos modelos didáticos, novas definições culturais e novos valores, por outro lado, uma imensa parcela do conhecimento produzido no passado e no presente é rejeitada, abandonada nas ‘trevas do esquecimento’.

Tendo como referência tais pressupostos, pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIM, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização.

Conforme Schmidt e Garcia (2006: 9), “[...] um alargamento do conceito de cultura escolar permite entendê-lo como determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade”.

De modo geral, entende-se a cultura como algo vivido em um determinado lugar e tempo. Assim, ressalta-se que a cultura é um produto histórico de uma sociedade em um determinado período e salienta-se que seus elementos - artefatos, signos, símbolos e as linguagens, - demonstram as relações sócio-históricas nas quais o sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. É permitido também admitir abordagens específicas da cultura, como a cultura da escola, a cultura dos povos do campo ou a cultura da escola do campo.

Nessa direção, um terceiro referencial teórico trata dos estudos acerca da Educação do Campo. As discussões realizadas nas duas últimas décadas, em diversos espaços coletivos

levanta preocupação especial acerca das práticas educativas desenvolvidas pelos professores e alunos das escolas localizadas no campo no intuito de aperfeiçoar a escolarização dos povos que vivem e trabalham no campo.

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais de lutas pela reforma agrária. De acordo com Souza (2006), a origem está demarcada no final da década de 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos começaram a questionar a falta de escolas nos assentamentos e os conteúdos trabalhados na escola.

A Educação do Campo representa uma prática coletiva, constituída pelo movimento social de luta pela terra (MST), que agrega outros movimentos, como Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), entre outros. Essas práticas adentraram as Universidades, as quais, por sua vez, respaldaram as demandas dos movimentos sociais com a criação de cursos de especialização, graduação em educação do campo e grupos de estudos.

Do ponto de vista pedagógico, a cultura dos povos do campo assume posição central na Educação do Campo. A escola do campo torna-se o espaço privilegiado para o conhecimento, valorização e manutenção da cultura dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, cultura que se expressa, por exemplo, nas práticas cotidianas, no trabalho, no lazer, nos valores e hábitos que produzem o modo de vida do campo.

Ao refletirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011: 103) ressaltam que:

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida do campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem. Com essa premissa, acreditamos que os estudos desenvolvidos junto aos sujeitos do campo possibilitam reconstruir aspectos desse universo cultural, destacando as relações construídas nos diversos espaços de pertencimento, tanto na família e na escola, como nas relações sociais que organizam a vida adulta.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do Estado do Paraná, publicadas em 2010, destacam que:

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto

em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quando em valorização da cultura de diferentes lugares do país. [...] Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo. (PARANÁ, 2010: 31).

A concepção da diretriz paranaense participa de um movimento nacional por uma Educação do Campo, que se constrói em contraposição às perspectivas tradicionais da educação rural ou educação para o meio rural, as quais historicamente negligenciaram as carências e especificidades do campo brasileiro. Roseli Caldart (2004) ao esboçar aspectos identitários da Educação do Campo, chama atenção para necessidade de pensá-la como um projeto de educação centrado nos trabalhadores e nas trabalhadoras do campo.

Ainda na esteira da autora, implica em pensar a educação, que é um processo universal, a partir de uma particularidade, neste caso a cultura dos povos do campo, que se expressa no seu modo de produzir a vida, produzir a existência. Frigotto (2010: 36) corrobora com Caldart (2004), quando diz:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese de diálogo e da construção de todos os espaços onde de seres humanos produzem sua vida.

Caldart (2004) e Frigotto (2010) chamam atenção no sentido de que a valorização do modo de vida dos povos do campo, na proposição pedagógica da Educação do Campo, não significa reduzir a seleção de conteúdos aos hábitos, valores, saberes, identidades e práticas oferecidas pela realidade produzida pelos sujeitos do campo.

Neste aspecto, é importante salientar a análise de Williams (2011a, 2011b) acerca dos processos de apropriação de elementos culturais pelas classes dominantes, como forma de manutenção do poder político e simbólico. Ele sinaliza que a escola teria um papel fundamental para o acesso e apropriação da cultura que tradicionalmente tem sido apropriado pela classe dominante. Forquin (1993: 37), sintetiza com clareza a visão de Williams nesta questão:

Para ele, esta tradição (a dos grandes escritores, pensadores, artistas) é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum, que a moderna

educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto possível. Mas, ele insiste também na necessidade de subtrair esta tradição da minoria social que conseguiu historicamente se identificar com ela, confiscá-la em seu proveito e por vezes desnaturalizá-la, ao sobredeterminá-la simbólica e politicamente.

Portanto, tanto as especificidades que caracterizam o modo de vida dos povos do campo, quanto elementos culturais universais, como a arte e a literatura, servem como fonte de conteúdos para Educação do Campo, uma vez que determinados produtos da cultura pertencem à humanidade, isto é, a todas as classes sociais. A esse respeito Caldart (2004: 17-18) destaca que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos.

O desafio é garantir amplo acesso aos sujeitos do campo a conhecimentos que possibilitem superação da dominação cultural, econômica, política e intelectual.

No plano metodológico, as particularidades do modo de vida dos povos do campo podem ser pontos de partida para o estabelecimento de relações significativas com o conhecimento universalmente acumulado ao longo da história da humanidade. Como expressa Caldart (2004: 17):

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

No bojo das propostas da Educação do Campo está o princípio da necessidade da relação com conhecimento a partir da realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar os principais eixos teóricos que sustentam o projeto de pesquisa: *História Local e Formação da Consciência Histórica nas Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba-Pr*. Nesse momento, percebe-se a possibilidade de diálogo entre as investigações sobre a consciência histórica e as pesquisas educacionais.

Com essas reflexões postas, podemos inferir que a conquista de uma Educação do Campo que garanta a diversidade cultural, que possibilite a construção e reconstrução do mundo camponês, que seja capaz de pensar outro projeto de sociedade, depende também da capacidade de organização do trabalho pedagógico.

No âmbito da seleção de conteúdos, a proposta da Educação do Campo tem a oportunidade de garantir o direito dos povos à herança cultural que historicamente lhes foi expropriada pelas classes dominantes. A escola do campo são espaços privilegiados para manter viva a memória e as identidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como defende Arroyo (2010: 48) em sua proposta da cultura como matriz pedagógica da educação do campo: “O direito à educação é o direito à herança cultural. É na cultura que nós produzimos a grande matriz que nos conforma. Precisamos prestar mais atenção à cultura na pedagogia.”

Ademais, aponta que essa relação pensada de maneira concreta, isto é, a partir da relação entre teoria e a vida humana prática, pode ser fundamental para subsidiar a articulação entre a cultura entendida à moda de Raymond Williams e a cultura escolar, particularmente no que se refere à presença da história local nas escolas do campo, das redes municipais da região metropolitana de Curitiba.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (Orgs.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Curitiba E. UFPR, 2010. p. 35-53.

BELTRAME, S. A. B.; CARDOSO, T. M.; NAWROSKI, A. Educação do campo e práticas pedagógicas. MUNARIM, Antônio et ali (orgs.). In: **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CALDART, R. S. Elementos para a construção In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CEVASCO, M. E. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzone; PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.) **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2010, p.19-46.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: _____. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo, 2010.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7. out. 1992.

_____. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História vida**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 113– 121.

_____.; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)

_____.; _____. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 71-84, ago. 2008.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
PARANÁ

WILLIAMS, R. **La Larga Revolución**. Bueno Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Cultura e sociedade: de coleridge a orwell**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.