

## **A ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE CURSO E DE AULA E A INCORPORAÇÃO DOS CONCEITOS DE “A AULA COMO TEXTO” E “SEQUÊNCIAS DE ENSINO”**

Sandra Regina Mendes<sup>1</sup> (SEC/BA; UNEB, Campus XVIII)

srmba@hotmail.com

### 1. O docente e seleção de conteúdos.

Um dos grandes desafios dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas dos cursos de graduação, especificamente Estágio Supervisionado, é romper com a mentalidade presente nas universidades que os componentes de conteúdos específicos possuem maior relevância que os pedagógicos. Não se pretende aqui repetir esse debate, nem tomar a postura de vítima das estruturas de poder presentes no mundo acadêmico, mas ressaltar que não é possível perder a perspectiva que alunos dos cursos de licenciatura estão sendo formados para serem professores.

As demandas atuais em relação aos saberes que um professor precisa desenvolver são diferentes do passado onde bastava reproduzir conhecimentos elaborados por outros, através de métodos e técnicas de ensino legitimadas pela didática. Nesta formação a atividade docente se associa a reproduções, esvaziada de produção de saberes. Atualmente, a formação docente busca incentivar a produção de conhecimentos, que permita intervir de acordo com as subjetividades do professor e o seu contexto/público de atuação.

A prática do professor, de acordo com Vasconcellos (2002) é determinada por fatores de duas ordens: uma objetiva, que é salário, instalações, equipamentos, recursos didáticos, número de alunos por classe, tempo para preparação das aulas, reunião pedagógica frequente, cobrança por parte de direção, coordenação, colegas, pais, sistema educacional; outra subjetiva: formação, valores, opção ideológica, vontade política, compromisso, concepção do processo de conhecimento. O conhecimento portanto, é apenas um dos elementos que interfere na prática do professor, assim o autor questiona quais seriam os fundamentos que norteariam a seleção e organização do que deve ser ensinado.

---

<sup>1</sup> Professora do Ensino Médio da Secretaria de Educação da Bahia e de Estágio Supervisionado em História da Universidade Estadual da Bahia, *Campus XVIII*, Eunápolis

Para Vasconcelos (2002) a construção do conhecimento não se dá através da transmissão, devendo a prática pedagógica estar fundamentada em uma concepção da tarefa social da escola e de como o professor entende seu papel social, sendo impossível falar em metodologia de ensino e organização de conteúdos separada da concepção de uma educação voltada para sociedade. O trabalho principal do docente seria fazer os alunos se debruçarem sobre a realidade, tentando entendê-la.

*A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir um programa, não é dar determinado rol de conteúdos: antes de tudo mais nada, seu papel é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isso os conteúdos. (VASCONCELLOS, 2002: p. 42).*

Assim, Vasconcelos (2002) evidencia a necessidade de buscar sentido para aquilo que é ensinado. Os estudos de Rüsen (2010: p. 86) vêm refletindo sobre o ensino de História e considera que “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental”. Para fazer escolhas sobre o que tem sentido para ser ensinado em determinado contexto e lugar social é necessário um professor que atue de forma consciente sobre sua prática. Isto significa superar a associação do professor a um instrumento de transmissão técnica de saberes produzidos por outros, devendo entendê-lo como “como agente no processo educativo”, portador de subjetividades e o “currículo como terreno de criação simbólica e cultural.” (MONTEIRO, 2007: p. 13)

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores de História é a falta de sentido em aprender a História, apontada pelos alunos. Apesar de ser uma questão complexa que pode apresentar diversas explicações, deve-se considerar que uma delas está na permanência de aulas onde os conteúdos são trabalhados como “um fim em si mesmo”, desarticulados das demandas sociais e culturais. Como colocado anteriormente, o conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou transformar a realidade, portanto, só será justificado o que ensinar se houver a articulação com a aprendizagem. E esta só se efetiva quando atende a um sentido.

Essas discussões vão ao encontro dos documentos que se referem ao currículo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, estruturado em eixos temáticos, apresentam-se como norteadores, sendo a atuação do professor um elemento principal. As Orientações Curriculares Nacionais (2006) referendada pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Artigo 5, I) colocam como necessária a seleção dos conteúdos, não podendo estes serem trabalhados independentemente, pois não constituem um fim em si mesmos. Nos documentos que norteiam o Ensino Médio (Orientações Curriculares, DCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs) os conteúdos são meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações.

Sem verticalizar nas críticas sobre o currículo do Ensino Médio assentado no desenvolvimento de competências<sup>2</sup>, de acordo com a proposta de Perrenoud<sup>3</sup>, pretende-se nesse texto colocar em evidência a relação indissociável entre a seleção de conteúdos e a produção docente, que significa dizer sobre a necessidade do professor assumir o seu papel de autor da sua narrativa /aula.

Visto o termo “narrativa” associado ao fazer histórico remete a polêmicas por suas origens remeterem a produção historiográfica do século XIX, é preciso deixar claro que seu uso neste trabalho não remete a uma História baseada em reproduções e ausente de problemas. Rüsen (2011: p. 95) respondendo sobre o que é uma narrativa histórica esclarece:

*É um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...]. A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a este desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Ela supera a incerteza ao compreender um padrão significativo no curso do tempo.[...] A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.*

Portanto, é necessário que o professor construa narrativas em suas aulas, com práticas pedagógicas que sejam significativas aos alunos. Para isso é preciso entender os conteúdos como “matéria-prima” para desenvolver a aprendizagem histórica nos alunos e, através de um processo consciente, atuar em sua transformação deles em práticas significativas para eles.

---

<sup>2</sup> Compartilho da ideia de Costa (2005) que o currículo baseado em competências não pode resultar em uma lógica reducionista, em que é interpretado como treinamento e execução de tarefas, liberando o currículo de pensar sobre o conhecimento. A questão é pensar no compromisso social e político do conhecimento que se propõe trabalhar.

<sup>3</sup> Muitas críticas são feitas ao currículo brasileiro do Ensino Médio que se baseia na perspectiva proposta por Perrenoud. Para esta discussão sugerimos a leitura COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**, maio/jun/ago 2005, n. 29. Disponível em :

[www.scielo.br/pdf/rbedw/n.29](http://www.scielo.br/pdf/rbedw/n.29), acesso em 20 de out/2011. e VALENTE, Silza Maria Pasello Valente. **Competências e habilidades:** pilares do paradigma avaliativo emergente. (parte integrante da Tese de Doutorado: Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola, defendida na UNESP/Marília em 20 de junho de 2002. Disponível em: [www.dee.ensino.eb.br/competencias\\_e\\_habilidades.pdf](http://www.dee.ensino.eb.br/competencias_e_habilidades.pdf). Acesso em: 20/11/2011

RÜSEN (2001: p. 57) chama atenção sobre a função didática de orientação que o Ensino de História possui:

*A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são.*

Apenas um professor que reflita sobre sua prática pedagógica a partir de suas demandas e que mobilize saberes, tomando o ensino como uma investigação cotidiana, é capaz de efetivar uma seleção de conteúdos. Faz-se necessário ressaltar que fazer seleção de conteúdos não é simplesmente descartar ou inserir. Selecionar é antes de tudo fazer recortes a partir de problematizações e temáticas, considerando diversas variáveis tais como: demanda social, política, idade dos alunos, série, tempo, recursos didáticos, dentre outros. É fazer escolhas, assumindo-se como autor da narrativa que será construída em sala de aula. Isso não significa que é necessário romper completamente com o currículo estabelecidos pelos órgãos de ensino e nem mesmo desconsiderar a proposta do livro didático adotado. O que se coloca em questão é intervir neste universo com o compromisso de dar significado ao que está sendo ensinado, viabilizando a aprendizagem e compreensão do mundo através de novas abordagens.

## 2. O planejamento e a construção da “aula como texto”

No Estágio Supervisionado o processo de seleção de conteúdos se inicia com a elaboração dos planos de aulas e de curso. Neste momento, observam-se<sup>4</sup> grandes dificuldades entre os discentes, seguidos de dois momentos. Primeiramente, os alunos-estagiários apresentam uma relação de conteúdos a partir do que está posto do livro didático adotado, sem reflexões que levem a responder o porquê e como ensinar aquele conteúdo. Justificam a seleção com argumentos “foi o que a professora regente mandou ensinar”, “é o assunto da unidade que está no programa/ou livro”. É a permanência da ideia de professor como reprodutor de conhecimentos. Essa seleção é resultado da escolha de outros, sem intervenção crítica ou criativa. Não ocorrem escolhas sistematizadas e vinculadas a objetivos

---

<sup>4</sup> As observações foram feitas pela área de Estágio Supervisionado, no *Campus XVIII*, UNEB .

pautados no protagonismo docente, pensando a prática pedagógica a partir de outros elementos, além do simples compromisso com a transmissão de conteúdos.

No segundo momento, após a desconstrução dos argumentos e solicitando novas propostas, apresentam planos que não estabelecem relações entre suas diversas etapas, sem o desencadeamento de ideias, a partir do princípio de *início, meio e fim*, ou seja, *introdução, desenvolvimento e conclusão*, como são utilizados na construção de um texto.

Para Marcuschi (2008: p. 71) um texto é composição de unidades maiores que as unidades isoladas como fonemas, morfemas ou palavras soltas, sendo através dele que se efetiva a “a comunicação linguística (a produção discursiva em geral).” Ressalta ainda que pode ser “tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.” Assim, o texto vai além da frase e constitui uma unidade de sentido, sendo “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Isso significa que ideias de um autor, poderão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais, implica afirmar que o sentido de uma parte depende do sentido das outras. No caso dos textos verbais, ele não é um amontoado de frases, ou seja, nele as frases não estão simplesmente dispostas umas depois das outras, mas mantêm relação entre si. O sentido de uma frase depende dos sentidos das demais, o sentido de uma parte do texto depende do sentido das outras e do outro que “lê/ouve” aquele texto.

O professor Ilmar Rohloff de Mattos (2007), utilizando da sentença de François Furet que “Fazer História é contar uma História” coloca que “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a Aula. Ambos são autores; ambos fazem História.”<sup>5</sup> Mattos (2007) argumenta o professor parte sempre da sua condição de leitor pois, para ele “se tornar autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a História, a produção historiográfica.” A aula é resultado da leitura desses textos escritos mas, não é reprodução dos mesmos, sendo uma produção que o leitor/professor fez destes, ou seja, um novo texto. É nesse momento que o professor deixa de ser leitor e passa a ser autor, que se dirige a novos leitores (os alunos), que irão produzir novos textos. É preciso ressaltar que

*uma seleção e uma tradução que somente ocorrem e somente devem ocorrer, em decorrência de uma outra relação, que antecede aquelas operações ao mesmo tempo que lhe confere sentido: a relação entre professores e alunos. Uma relação*

---

<sup>5</sup> Apesar de, nessa discussão, o autor buscar as semelhanças entre a História Ensinada e a História acadêmica ele as compreende como distintas.

*que, em seu movimento cotidiano, não cessa de demonstrar o lugar central ocupado pelo aluno; e, por fazê-lo, possibilita que as razões por que contamos uma e o modo como o fazemos se explicitem plenamente- a própria Aula como texto. (MATTOS, 2007: p.13)*

Assim, tomar a *Aula como texto*, é imprescindível para que seja possível ao professor assumir o papel de autor. Tal postura permite rever o discurso que dar aula não significa exercer a autoria, não equivalendo a fazer história, sendo portanto, uma atividade menor. O professor deve se compreender como construtor de um texto de história que parte de um problema que é dirigido a um conjunto heterogêneo de leitores. Da sua proposta de leitura do passado surge uma nova história que emerge como produto da interação entre experiências presentes desses leitores e a leitura do passado.

Mattos (2007) e Abreu (2011) vêem o Estágio Supervisionado como um dos momentos formativos que concentram as possibilidades de exercícios criativos que fazem restabelecer a autoria, aliando a criação à reflexão sobre a história ensinada que se realiza simultaneamente em outras disciplinas do currículo dos cursos de formação de professores.

*Ali [na aula] conexões inesperadas acontecem, a tensão presente/passado que funda o conhecimento histórico se intensifica, novas analogias surgem, por vezes beirando o abismo anacrônico: preconceitos se apresentam e desfazem, pondo o senso comum à prova; e uma sequência de erros pode abrir o caminho para uma verdade. (MONTEIRO apud ABREU, 2011: p.5)*

Propor pensar planos de aula e de curso a partir da perspectiva de um texto, pensando que a aula deve ser construída, assim como a escrita História acadêmica, uma narrativa problematizada pode ser uma alternativa para superar a visão de falta de significado da História escolar tão propagada pelos alunos do ensino Básico. A perspectiva é superar o modelo onde a aula expositiva se fundamenta em uma preocupação em expor o conteúdo, seguida da aferição da aprendizagem através de uma atividade. Muitas vezes as atividades trazem propostas de trabalho com diferentes linguagens, com potencial para explorar práticas pedagógicas com diversos temas e discussões interdisciplinares. Porém, no formato proposto elas terminam sendo negligenciadas devido à supervalorização destinada à exposição do conteúdo, que ocupa a maioria do tempo em que se desenrola a aula. Observa-se que algumas propostas de atividades poderiam estar sendo o foco principal da aula, o objeto da análise que permitiria a construção da narrativa. Uma aula não precisa ser construída somente por meio do conteúdo. É necessário priorizar propostas pedagógicas que partam do princípio da



problematização, incentivando no aluno a curiosidade, a atenção para entender o sentido da História em sua vida. Afinal, os conteúdos devem ser “são meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações.” (BEZERRA, 2008: p. 38-39)

### 3. Sequências didáticas para efetivação de uma aula como texto.

Atualmente o Ensino de História vem ampliando, assim como a ciência histórica, sua relação com outros campos do saber. A ampliação do conceito de documento histórico<sup>6</sup> tornou possível incorporar novas fontes às aulas tais como imagens, canções, cartas, quadrinhos, dentre outros, ou seja, fontes em diferentes suportes e linguagens.

Apesar do potencial em tornar as aulas de História mais significativas e interessantes quando se utiliza documentos de diferentes suportes, o docente precisa ter objetivos definidos, conhecimento metodológico e proposta pedagógica. Essa ressalva é relevante se notarmos que na sala de aula, diferentemente do que acontece nas pesquisas historiográficas, os documentos históricos devem ter uma utilização didática e pedagógica. O profissional de História os utiliza como recursos de pesquisa que são interpretados a fim de responder a questões pré-estabelecidas pelo próprio historiador. Em sala de aula, a função desses documentos ganha outro tom, uma vez que são utilizados a fim de ampliar o entendimento acerca de determinada temática, de levantar discussões sobre versões históricas, sendo, portanto utilizadas com um objetivo didático que deve estar diretamente relacionado aos objetivos traçados pelo professor para a aula. As aulas de História podem, portanto encontrar-se permeadas por esses elementos didáticos que permitem ao educando se sentir desafiado por ser necessário interpretar os documentos históricos que a ele se apresentam. O uso de diferentes documentos, com diversas linguagens, não deve ser tomado como um elemento ilustrativo das aulas de história, sendo sua seleção relacionada à temática proposta.

---

<sup>6</sup> Bittencourt (204, p. 296) considera dois tipos de material didático: os suportes informativos e os documentos. Os suportes informativos têm enfoque pedagógico explícito e correspondem a todo discurso, veiculado em qualquer suporte, “produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares.” Já os documentos dizem respeito aos discursos que não são originalmente produzidos na perspectiva dos saberes escolares, mas que no ato educativo são apropriados com finalidade didática. **Utilizaremos o termo documentos em consonância com a proposta de Bittencourt (2004)**

Como já discutido anteriormente, no planejamento da aula, nada pode estar desarticulado, devendo todas as suas etapas ser passos para a construção da narrativa histórica, consolidando os preceitos da aula como um texto. Trabalhar com documentos históricos com linguagens diversas pode viabilizar o rompimento com modelo de aula centrado na exposição do conteúdo seguido de atividades sobre o mesmo. Isso porque é possível construir a narrativa/texto da aula através dos documentos, tornando-os o foco principal da aula, o objeto da análise que permitiria a construção da aprendizagem histórica.

Aguiar Jr. (apud Hermeto 2012: p.149) utiliza-se do conceito de “sequência de ensino” que é “um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si.” Essa perspectiva portanto, se relaciona ao entendimento da “Aula como um texto” proposta por Mattos (2007) que também prevê a necessidade de articulação entre todas as etapas da aula. Na “sequência didática” proposta por Aguiar (apud Hermeto 2012), o planejamento é uma sequência de ensino em quatro categorias de atividades, cada uma com uma função específica no processo de ensino-aprendizagem, correspondendo às fases por que passa o sujeito ao interagir com um conhecimento “novo”: problematização inicial, desenvolvimento da narrativa do ensino, aplicação dos novos conhecimentos, reflexão do que foi aprendido.

Assim, entende-se que se os planos de curso e aula fossem elaborados incorporando os conceitos de *Aula como Texto* (MATTOS, 2007) e sequência didática (AGUIAR Jr. apud HERMETO) poderia viabilizar a consolidação do exercício docente como produção de saberes.

### 3. Conclusões finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar reflexões sobre as dificuldades que os estagiários possuem em preparar seus planejamentos de curso e de aula. Apesar de tais dificuldades serem consideradas normais durante o processo de formação inicial, buscou-se alternativas para tais dificuldades tendo como referência as discussões de Matos (2007), Abreu (2011) que discutem a “aula como um texto” e de Aguiar Jr. (apud Hermeto, 20012) com a ideia de sequência didática. A partir desses referenciais foi possível refletir sobre o exercício docente e a produção de saberes.



É preciso ressaltar que, para que o planejamento da aula se efetive em aprendizagem, implica algumas posturas tanto da parte do professor quanto do aluno. Do professor, espera-se amplo domínio do conteúdo a ser trabalhado, familiaridade com a produção do conhecimento históricos e seus métodos, clara consciência dos seus objetivos a serem atingidos, cuidadosa seleção dos textos e demais recursos de ensino-aprendizagem e conseqüentemente organização das atividades a desenvolver. Estas últimas devem ser articuladas entre si, dispostas numa seqüência lógica, prevendo-se momentos de sistematização dos conhecimentos adquiridos em cada etapa e, ao final, a elaboração de síntese. Do aluno espera-se postura ativa em todo o processo, e a ele devem-se oferecer condições para exercer tal posição, para aprender a descoberta.

Diante do que foi exposto, notamos que há uma diversidade imensa de possibilidade de planejar as aulas de história. Os documentos históricos no Ensino de História devem ser pensados como propulsores das discussões que irá permitir a aprendizagem histórica e não limitando-os às atividades após aulas expositivas. Vale destacar também que o excesso de documentos utilizados sem planejamento pode conduzir a aula para interpretações superficiais e utilizações simplórias dos recursos didáticos. No entanto, não basta apenas utilizar documentos diversos, é preciso selecioná-los a partir de temáticas específicas e das características da turma mas, tais práticas só é possível com professor que se entenda como autor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Marcelo. **A oficina da História escolar:** investigação, autoria e formação de professores de História. In: Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional dos pesquisadores do Ensino de História, 18 a 21 de abril, 2011, Florianópolis/SC.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In: KARNAL, Leandro (Org.). *A História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe (org). **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Resolução CEB/CNE n. 3, de 26 de junho de 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 3.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica, 1999.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Secretaria de Ensino Fundamental.** História. 5 a 8 séries. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular,** maio/jun/ago 2005, n. 29. Disponível em : [www.scielo.br/pdf/rbedw/n.29](http://www.scielo.br/pdf/rbedw/n.29), acesso em 20 de out/2011.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos.** Belo Horizonte: Editora Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **“Mas não somente assim!”** leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. Disponível em: [WWW.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/v.11](http://WWW.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v.11), n. 21, 27/06/2007. Acesso em: 20/12/2012.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

VALENTE. **Competências e habilidades:** pilares do paradigma avaliativo emergente. (parte integrante da Tese de Doutorado: Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola, defendida na UNESP/Marília em 20 de junho de 2002. Disponível em: [www.dee.ensino.eb.br/competências e habilidades.pdf](http://www.dee.ensino.eb.br/competências_e_habilidades.pdf). Acesso em: 20/11/2011.

RÜSEN, Jörn. **História Viva:** teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Narratividade histórica: fundamentos, tipos e razão. In: SCHMIDT, Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. SP: Libertad, 2002.