



FUNDAMENTO DA PROPOSTA DE AULA-OFFICINA NO PIBID DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS*

Tratamos neste texto dos fundamentos de reflexão e ação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de História da Universidade Estadual de Londrina, destacando o subprojeto de Ensino Médio, realizado em 2013-2014, coordenado por Márcia Elisa Teté Ramos. A equipe do PIBID, composta por Marlene Cainelli, Marco Antonio Neves Soares e Márcio Santos de Santana que coordenavam e coordenam os subprojetos do PIBID de História da UEL, pensou a prática didático-pedagógica em sala de aula conforme um modelo de aula cunhado por Isabel Barca, que em síntese, seria a aula orientada segundo o princípio investigativo da história. Houve destaque em todos os subprojetos na História Local. No caso deste subprojeto em questão, o recorte foi especificamente sobre a história de Londrina, Estado do Paraná, cidade situada na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população estimada de 550 mil habitantes. Ainda: o objetivo foi de os pibidianos darem condições para os alunos de Ensino Médio discutirem sobre alguns grupos geralmente silenciados da História Oficial da cidade, como afro-brasileiros, indígenas, mulheres e o trabalhador pobre. Entendo aqui como sendo “História Oficial”, aquelas narrativas mais tradicionais recorrentes em álbuns, jornais, discursos, exposições museais, monumentos, alguns livros didáticos e historiografia. A “História Crítica” seria aquela em que se tenta dessacralizar ou desconstruir a “História Oficial”. Na “História Oficial” da cidade, em síntese, prevalece a narrativa histórica construída a partir dos álbuns e publicações comemorativas, especialmente aquelas produzidas durante as décadas de 1950 e 1960, que se pautam na ideia de desenvolvimento, progresso e empreendedorismo na formação da cidade pelas mãos dos chamados “pioneiros”, a despeito de outros grupos. Neste tipo de história, na região haveria um “vazio demográfico”, ou seja, haveria apenas mata densa quando na chegada destes “pioneiros”, o que resultaria em uma ocupação pacífica da região (LEME, 2013).

A opção pela discussão sobre a História da Cidade, deve-se também porque a esta é a realidade vivida pelo aluno de Ensino Médio e também por apresentar a possibilidade de fontes históricas passíveis de serem estudadas. Para o “pibidiano”, facilita o uso escolar da fonte histórica, bem como a relação entre teoria e prática em sua formação.

O interesse por essa temática de pesquisa – representações dos alunos sobre a história narrada no espaço citadino – fundamenta-se na perspectiva da Didática da História, como dito, mas também no entendimento de que o uso e a construção do espaço têm uma linguagem própria baseada nas relações sociais que por sua vez são relações de poder. O sujeito “constrói” sua relação com o espaço da cidade (o que se denomina comunicação proxêmica). Argumentam Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch que em nível mundial a cidade vem sendo tematizada no debate educacional, “como um lócus múltiplo, plural e permanente, passível de reinterpretação e resignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH.

* Universidade Estadual de Maringá. Doutorado na Universidade Federal do Paraná.



2013, p. 63). Por isso mesmo, seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 66).

A cidade narra uma história, elegendo imagens, personagens, perspectivas para serem lembradas. Segundo Barthes, existiria uma “semiótica urbana”, com “suas oposições de lugares, com sua sintaxe e os seus paradigmas” (BARTHES, 1985, p. 181). A cidade teria uma “escrita”, seria um “texto”, que como tal, poderia ser “lido” e/ou “interpretado”, dependendo do “leitor”: “A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, nós falamos nossa cidade, a cidade onde nós nos encontramos simplesmente quando a habitamos, a percorremos, a olhamos” (BARTHES, 1985, p. 184).

Se a cidade pode ser vista como um “texto”, “o seu leitor privilegiado seria o habitante (ou o visitante) que se desloca através da cidade” (BARROS, p. 40): “(...) o complexo discurso urbano aloja dentro de si diversos discursos de todas as ordens. A cidade também fala aos seus habitantes e aos seus visitantes através dos nomes próprios que ela abriga: dos nomes de ruas, de edifícios, de monumentos. (BARROS, 2012, p. 45)”.

Embora uma cidade tenha formas de ser representada que se renovam ao longo do tempo (PESAVENTO, 2007, p. 11), alguns elementos podem permanecer, como por exemplo, o que se conta sobre suas origens, acontecimento fundador, lideranças, dados, nomes e fatos (PESAVENTO, 2007, p. 12). No discurso da cidade existem espaços interditos, onde se é possível verificar as relações de poder. A história narrada na cidade elege a memória de determinado grupo como válida, e assim, são alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou se consolidaram na materialidade da cidade. A memória coletiva seria uma “escolha” permeada pelo conflito, pela disputa, sobre o que deve ser lembrado, preservado, esquecido. Existiria uma memória “clandestina” separada da memória “oficial”, e assim, primordial seria saber como algumas memórias se impõem, “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 04).

Este tipo de estudo nos remete à reflexão sobre História Pública, ou seja, sobre: “usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história (...)” (SANTHIAGO, 2016, p. 26). Portanto, os estudantes revelaram a internalização de formas não institucionais de história. Embora a escola seja (ou deveria ser) o espaço público por excelência da circulação, da construção e da ressignificação do conhecimento histórico, outras formas de elaborações históricas parecem fazer mais sentido aos estudantes.

A partir das considerações de Isabel Barca, adaptamos a matriz disciplinar de Rüsen na busca de aproximação com a proposta da aula-oficina. Como a leitura aprofundada de *Razão Histórica* de Jörn Rüsen demandaria uma disponibilidade de tempo que não tínhamos, acrescentamos em nosso estudo preliminar, em especial, a obra *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução* de Arthur Assis. Este autor nos interessou por reconhecer que Rüsen contribuiu para a teoria da história quando entendeu que não apenas o conhecimento histórico acadêmico, mas todo tipo de pensamento histórico, constitui sentido sobre a experiência no tempo (ASSIS, 2010, p. 14). Por isso mesmo tomamos a matriz disciplinar rüseniana para falar de aprendizado histórico.

Adotamos a matriz disciplinar da história considerando que para Rüsen, “a ciência da

História e a vida prática são relacionadas conforme a constituição de cinco fatores ou princípios: “carências de orientação, perspectivas orientadoras da experiência do passado, métodos de pesquisa empírica, formas de apresentação e funções de orientação” (RÜSEN, 2001, p. 35) que formam uma “cadeia independente” (ASSIS, 2010, p. 14). Rüsen entende que esta matriz é um “sistema dinâmico”, em que um princípio leva ao outro, “até que no quinto, volta-se ao primeiro” (RÜSEN, 2001, p. 35). Dito de outra maneira: parte-se da vida prática, dos problemas do cotidiano, e “volta-se” a esta vida prática, porém com um conhecimento mais elaborado, crítico e transformador.

1) Interesses (carências de orientação): O ponto de partida são os interesses configurados na vida prática para que haja a produção do conhecimento histórico, seja este especializado ou não. Em outras palavras, o estudo do passado parte das carências de orientações, das problemáticas que se apresentam no presente e/ou no cotidiano e estas necessidades orientam a vida na estrutura do tempo (RÜSEN, 2010, p. 25). Os sujeitos recorrem ao passado para não se perderem diante do fluxo do tempo, como forma de atribuir sentido às suas experiências e projetar um futuro (RÜSEN, 2001, p.55). Assim, o conhecimento histórico é “uma constituição do sentido da experiência do tempo, pois orienta a determinação de sentido no mundo e a auto interpretação do homem e de seu mundo” (RÜSEN, 2001, p. 59).

Nesta etapa, são importantes para a articulação entre teoria/pesquisa e/ou prática/ensino, as protonarrativas, ou protoconhecimentos dos sujeitos escolares, isto é, os conhecimentos ou saberes prévios, ou tácitos. Seria o conhecimento que os alunos adquirem antes ou mesmo depois do contato com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e habilidades. Se os conhecimentos prévios dos alunos são apreendidos, possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares. Segundo Kátia Abud, as representações dos alunos (os conhecimentos espontâneos), são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares, e, se considerados, podem servir de mote para a construção de conhecimentos históricos mais elaborados na aprendizagem formal (ABUD, 2005, p. 312).

Ao entender que as protonarrativas dos alunos permitem a compreensão sobre como explicam o passado, termino por adentrar no conceito de representações, que resumo aqui em acordo com Nicole Tutiaux-Guillon: “A representação social é um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização” (TUTIAUX-NILLON, 2011, p. 23). São noções, saberes, ideias, *insights*, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados), e permeiam a comunicação, a compreensão. Mais ainda: interferem na decisão e ação (TUTIAUX-NILLON, 2011, p. 24).

Assim, nesta etapa houve este levantamento prévio dos alunos de Ensino Médio, realizado de diversas formas: Grupos Focais, questionário, história hipotética, etc.

2) Teorias (ideias): são ideias orientadoras do sentido do passado e não estão descoladas, também, da vida prática (RÜSEN, 2001, p. 31). São os critérios de sentido, e são tais critérios que



constituem a fundamentação teórica: “Elas constituem, assim, as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história. Elas formam modelos de interpretação para os quais as experiências da evolução temporal do homem e de seu mundo são transpostas e nos quais são integradas (RÜSEN, 2001, p. 32).

O grupo (coordenadora, supervisores e alunos do PIBID) entendeu que o componente cognitivo da empatia seria interessante para a construção do conhecimento histórico, na medida que se refere à capacidade de compreender os sentimentos, perspectivas, noções, ideias de outra pessoa em outro lugar e/ou temporalidade. Peter Lee diz que poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003, p 21). Peter Lee entende que a empatia histórica seria a capacidade de os alunos reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do Outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus.

Nesta etapa, os alunos do Ensino Médio realizaram pesquisas na biblioteca das escolas das quais integravam, foram ao Museu Histórico de Londrina para refletirem sobre a exposição ali mantida que narra a história da cidade, ao Centro de Documentação e de Pesquisa História da UEL. Ressaltou-se o estudo de algumas biografias de personagens da cidade. Promoveu-se a discussão sobre porque alguns grupos não têm seu lugar nas narrativas históricas da cidade e em consequência se focou na ideia de “pioneiro” que circula na História Pública, em que se destaca apenas o homem, branco, cristão, hetero e “bem de vida” como propulsor do progresso da cidade.

Também recorremos ao estudo do que seria uma “biografia”, na medida em que a principal (mas não única) proposta era a de entender a vida de três personagens. As biografias não são consideradas válidas apenas levando-se em conta o aspecto individual. Tomá-las como relatos de vidas virtuosas, apresentando personalidades célebres como exemplo, seria recair na mesma lógica de edificação do “pioneiro” ou do herói. A lógica do herói implica no seu contraponto, o vilão, e não era de nosso interesse colocar os sujeitos “silenciados” da história como heróis e os comumente chamados de “pioneiros”, por terem seus nomes ligados à “elite”, como vilões. Uma biografia remete à “reconstituição do contexto histórico e social” (LEVI, 2006, p. 176), na medida em que o sujeito pensa, age, vive, conforme outros sujeitos de sua época, conforme sua classe, gênero, geração, religião, etnia, etc. Portanto, o contexto histórico “justifica” o modo de ser de um indivíduo. Por outro lado, ao mesmo tempo em que um indivíduo “concentra todas as características de um grupo” (LEVI, 2006, p. 175), e, que se deve ter em vista que se existe uma “visão de mundo” próprio de uma época, não existe homogeneidade. Antes, existe diversidade na unidade, o que condiz com a escolha destes três personagens, que então apresentavam determinadas singularidades.

3) Métodos: são as regras da construção do pensamento histórico, da pesquisa empírica: “Os métodos de pesquisa empírica consistem no exercício de investigação da experiência concreta do passado. É esse processo de efetivação metódica que constitui o que se entende como história

enquanto especialidade científica”. (SILVA, 2011, p. 28). Para Rüsen, as histórias só se tornam-se científicas, se “obedecem às regras da pesquisa histórica. Essas regras submetem o pensamento histórico à obrigação de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável, e garantível pela experiência”, assim, a História como ciência “produz, com essa metodização da relação com a experiência, um progresso constante do conhecimento” (RÜSEN, 2001, p. 108).

Tomamos a discussão sobre literacia histórica referente à construção de um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (LEE, 2006). Por isso a aproximação da aula-oficina com a matriz rüseniana: para dar condições de o aluno do Ensino Médio desenvolver a capacidade de entender o mundo e a si mesmo pelo pensamento histórico. Para tal, seria necessário selecionar a metodologia adequada e concluímos que algumas fontes históricas poderiam ser exploradas em sala de aula.

Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Assim, o uso escolar do documento histórico também é uma metodologia didático-pedagógica importante, porque atada à investigação histórica: “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117). A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212).

A análise crítica de fontes em sala de aula produz a capacidade de análise para os materiais culturais com os quais o sujeito se depara no cotidiano, o que dizer que a literacia histórica tende a ultrapassar os muros da escola, adquirindo propósito e/ou sentido para a vida prática. Este seria o princípio fundamentador da aula oficina.

Houve um conjunto de aulas-oficinas que foram implementadas nas duas escolas. Em cada oficina optou-se por fontes diferentes: trechos das entrevistas de algumas pessoas que participaram na colonização da cidade; propagandas para venda de lotes da colonizadora da região norte do Paraná (Companhia de Terras Norte do Paraná); jornais, etc.

4) Formas: são as formas de apresentação do discurso histórico, a narrativa histórica como o resultado da pesquisa histórica (ASSIS, 2010, p. 16). Não apenas a historiografia, mas todas as formas de apresentação da narrativa histórica. A forma de apresentação da história “torna-se uma prática cultural de interpretação do tempo. A plenitude do passado, tornado presente, deve-se a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” e que pode ser caracterizada como uma narrativa” (RÜSEN, 2001, p. 149). Para Rüsen, quando empreendemos uma narrativa histórica dotamos de significado/sentido histórico às nossas experiências por isso a narrativa histórica seria



uma “operação mental constitutiva” (RÜSEN, 2010, p. 43).

Isabel Barca resume: seria “expressar a sua interpretação e compreensão”, ou seja, a história aprendida, “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134). Portanto, as oficinas finalizavam com a solicitação de que o aluno apresentasse de algum modo uma narrativa sobre o que foi apreendido, para dar condições para que demonstrassem mudanças conceituais, explicações, interpretações, relações, argumentações, sistematizações e contextualizações. Esta narrativa pode ser de diferentes formas: escrita, desenho, filme, teatro, etc. Vale ressaltar que, como todas as oficinas envolviam fontes históricas, estas foram questionadas em sala de aula ou no Museu, o que exigia “respostas” dos alunos às perguntas como: Quem fez [este objeto, imagem, HQ, música, poema, filme, carta, etc.]? Quando fez? Para quem fez? Com qual intenção fez? Quem teve acesso? Qual o suporte? Onde está hoje? Outros documentos eram contrários na época? Outros documentos foram produzidos pelo mesmo autor?

Nesta direção, foram discutidas as narrativas “oficiais” e as narrativas “críticas” da cidade com as seguintes questões: Como o historiador chegou a determinadas questões? Quais evidências o historiador apresentou para chegar a determinada conclusão? Existem outras perspectivas sobre o mesmo assunto? E, considerando os objetivos deste subprojeto: a narrativa do MHL é a única existente? Pode haver outras narrativas? Porque alguns sujeitos não são reconhecidos nas narrativas históricas circulantes na cidade?

Mas a forma de apresentação dos resultados obtidos pela aula-oficina, considerava principalmente o debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, que implicava na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48).

Para esta parte final do texto, falamos da quinta etapa da matriz disciplinar de Rüsen. Uma etapa que não pode ser comprovada, mas apenas subentendida como resultado da aula-oficina.

5) Funções: o conhecimento histórico “serve” para dar conta da vida prática no sentido de orientação existencial. Sobretudo, os interesses e as funções orientadoras são o começo e o fim que nunca acabam, pois se as necessidades sociais constam na vida prática, o conhecimento histórico elaborado “volta” para a mesma vida prática de modo que a enriqueça, em um movimento tensional e recursivo. Se forem empreendidas perguntas e respostas nesta direção, o passado pode ser “apropriado produtivamente” e então, “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 44). O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro, já que se situar em uma temporalidade implica em intencionalidades. Uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro.

As perguntas realizadas por parte do historiador ou do professor de história junto aos seus alunos devem ter como mote as problemáticas do presente, seria uma “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2010, p. 45). Para o subprojeto PIBID História, a demanda do presente é a problematização das narrativas que a cidade de Londrina fornece, pautadas na versão de um grupo social apenas, e que por isso, não considera ou pouco considera a presença histórica do negro, da

mulher, do indígena. Mas para que o movimento da aula-oficina se tornasse completo, os conhecimentos históricos produzidos devem ser mais elaborados do que aqueles então existentes no começo do processo de aprendizado.

A literacia histórica está relacionada com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” (BARCA, 2009, p. 13). Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, o conhecimento histórico pode permitir que o presente faça sentido (LEE, 2008, p. 20).

Em nosso caso, pretendia-se a negação do preconceito, a afirmação das múltiplas identidades e/ou diferenças e o reconhecimento da atuação social de determinados sujeitos, geralmente postos à margem da sociedade e da historiografia. A princípio se provocou um “estranhamento” em relação à história circulante na cidade, para posteriormente se “desnaturalizá-las”. O interesse foi o de desmontar as narrativas “oficiais”, que legitimam determinadas “verdades”, desqualificando os modos de ver, pensar e ser de sujeitos considerados à margem. Foi de perceber os ocultamentos e/ou negações na escrita da história.

Reelaborar o conhecimento histórico neste sentido, poderia transformar a visão de mundo do aluno e levá-lo a se construir como cidadão que conseqüentemente constrói uma realidade mais próxima do que se almeja em uma sociedade democrática. Por isso vale destacar neste final o que diz Albuquerque Junior sobre a função social da história como a de “identificar, descrever, compreender e explicar a alteridade, não para desfazê-la ou anulá-la, mas para proclamar o direito de sua existência e o necessário respeito que a ela devemos devotar”. A história como formadora de identidade, de subjetividades “é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas”, ou dito de outra forma: “O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política...” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 33).

Referências:

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et. al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ASSIS, Arthur. *A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.



- _____. *Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise*. BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2009.
- BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARTHES, R. Semiótica e urbanismo. In: _____. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 34, p. 211-222. 2009.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2003.
- _____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.
- _____. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.
- LEME, Edson José Holtz. *O teatro da memória*. O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000. 276 f. (Doutorado em História) Assis, 2013.
- LEVI, G. *Usos da biografia*. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*. v. 27, n. 53, pp. 11-23, 2007.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.
- _____. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.
- SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene *Ensinar história*. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione. 2009.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. v.36, n.1, jan./abr., 2011. p. 15-37.