

PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

SCHMIDT, Maria Auxiliadora –PPGE/UFPR - schmidt@qualityware.com.br
GARCIA, Tânia Maria F. Garcia – PPGE/UFPR – taniabraga@terra.com.br

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de reflexões realizadas a partir de projeto de investigação desenvolvido durante o primeiro semestre de 2005, com licenciandos em História, da Universidade Federal do Paraná. O campo da pesquisa foi constituído por escolas públicas estaduais de ensino fundamental. O trabalho foi desenvolvido na Escola A com uma professora e duas turmas de quintas séries e um professor numa turma de sétima série. Na Escola B, o trabalho foi realizado em uma turma de oitava série, uma de sexta e uma de sétima, atendidas por uma mesma professora; e três turmas de sétima série, com outra professora. A investigação foi realizada tendo como referência algumas discussões advindas do campo educacional, além daquelas que vêm sendo realizadas na própria área do ensino de História.

Referenciais para estruturar o projeto

No campo educacional, estudos de CHARLOT (2000; 2001) têm apontado a importância de se levar em consideração as relações de alunos e professores com o saber, como objeto de estudo em pesquisas educacionais. Segundo este autor, “a noção de relação com o saber começa a se expandir e a ser utilizada por pesquisadores de diversos campos disciplinares: sociologia, psicanálise, psicossociologia, didática – e, evidentemente, ciências da educação”. (Charlot, 2001, p.11).

Em busca de explicações para o fracasso escolar, CHARLOT questiona as abordagens relacionadas com explicações centradas no fracasso e na competência docente, para, como afirma, “abordar essa clássica questão na perspectiva da relação com o saber e a escola”, (Charlot, 2000, p.9), e defender que o que existe não é o fracasso escolar, mas alunos em situação de fracasso escolar. Neste sentido é que propõe a sua teoria da relação com o saber, para conceituar esta relação como “uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.” (2000, p.78).

Durante as reuniões de preparação do projeto este autor foi tomado como referência, estimulando debates e orientando perspectivas de se olhar o significado do conhecimento histórico na sala de aula.

Na mesma direção, do ponto de vista didático, os trabalhos de EDWARDS (1994) têm revelado preocupações com a relação entre os sujeitos e o conhecimento. A partir de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico e realizando observações em aulas, esta autora construiu o conceito de “*formas do conhecimento*”, o qual pode ser utilizado para designar a existência social e material do conhecimento na escola. Para ela, alguns pressupostos influem na forma do conhecimento, tais como: 1. na sua lógica – pressupostos epistemológicos a partir dos quais determinados conhecimentos são sistematizados -; 2. a lógica da interação – forma segundo a qual o conhecimento se objetiva em um conjunto de relações que estabelecem professores e alunos; 3. no conteúdo, na maneira de ensinar e na relação professor/aluno.

Nesta perspectiva, EDWARDS (1997) propõe três categorias ou formas que foram utilizadas, neste trabalho, como categorias organizadoras para que os alunos-investigadores observassem as práticas de professores de História.

A primeira categoria é a “Forma de conhecimento tópico”. A ênfase é colocada muito mais “em designar os termos separadamente do que na utilização do conhecimento” (1997, p.21). Neste caso, estão excluídas as explicações e participações dos alunos. O saber tem um status em si mesmo e não é entendido como um significado para quem aprende. O conhecimento histórico é apresentado como uma verdade absoluta.

A segunda é a “Forma do conhecimento como operação”, a qual pressupõe uma orientação e uma tarefa que conduza os alunos a realizar alguma operação com o conhecimento, ou seja, a aplicá-lo. Para EDWARDS (1997, p.156), “*o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar*”. Segundo esta premissa, esta é uma das formas que se afasta da memorização.

A terceira e última é a “Forma do conhecimento situacional”, baseada no interesse em dar a conhecer, no sentido de tornar inteligível, a realidade dos sujeitos. Trata-se de um “*saber centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o indivíduo para o qual o dito mundo é significativo*” (EDWARDS, 1997, p.164).

A estruturação do Projeto pelos alunos-investigadores

Tendo como referência as reflexões de EDWARDS, os alunos-investigadores realizaram as observações das aulas. O critério de seleção das aulas foi do próprio professor do campo de pesquisa. Os alunos-investigadores limitaram-se a acompanhar o desenvolvimento do conteúdo, durante seis aulas, registrando em detalhes a forma como o professor o trabalhava com os alunos. Estas observações resultaram na constatação de que apenas uma professora apresentava proposta de trabalho que se aproximava mais da “forma de conhecimento como operação”, na medida em que ela se preocupava em despertar mais o interesse dos alunos, indo além dos conteúdos e atividades sugeridos no manual didático, mesclando aulas expositivas com atividades com textos diferenciados. No entanto, nenhum dos professores apresentou qualquer tentativa que evidenciasse um trabalho na perspectiva do “conhecimento situacional”.

O resultado destas observações motivou uma discussão entre os pesquisadores envolvidos no projeto e produziu a necessidade de se pensar alternativas didáticas que pudessem contribuir para a superação das formas de relação com o conhecimento predominantes nas aulas de História de 5ª. A 8ª. Séries, nas escolas campo de pesquisa. Buscou-se apoio, então, nas reflexões que têm sido feitas a partir das pesquisas constitutivas da linha de investigação em Educação Histórica.

No campo de investigação do Ensino de História têm se destacado uma perspectiva de estudo denominada Educação Histórica, enfaticamente desenvolvido em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Portugal, com algumas ramificações no Brasil. Segundo BARCA (2005):

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos. A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve reflectir-se, do mesmo modo, na aula de História.(p.15)

Dentro do campo específico da Educação Histórica, optou-se pelos pressupostos da Aula Oficina (BARCA, 2004), da investigação e do trabalho com os conhecimentos prévios (BARCA, 2004; AINSENBURG, 1994; FERREIRA, DINIS,

CHAVES, 2004) e a possibilidade de progressão de idéias históricas em jovens (LEE, 2001; 2003) para elaboração do projeto de investigação-ação.

As discussões encetadas no coletivo levaram à necessidade de se conhecer as idéias prévias dos alunos sobre os conteúdos que iriam ser trabalhados e, a partir de sua análise e categorização, elaborar uma proposta de intervenção. O conceito de conhecimentos prévios foi ancorado nas discussões das relações entre psicologia e didática, realizadas por AISENBERG (1994), para quem um princípio básico e organizador desta relação é o de que

todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (p.138)

Tomando em conta essas referências, estruturou-se o projeto que consistiria nas seguintes fases, além daquela já realizada como atividade inicial de observação: 1. Elaboração do instrumento, investigação e avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos. 2. Desenvolvimento das atividades da aula oficina, com utilização de fontes históricas; 3. Aplicação do questionário de metacognição; 4. Análise dos dados e elaboração de relatório.

Uma das dificuldades encontradas na primeira fase do projeto foi a de superar as investigações dos conhecimentos prévios como mera obtenção de informações específicas sobre o que os alunos já sabiam sobre os conteúdos. Partiu-se da concepção de Aula Oficina (BARCA, 2004), segundo a qual o professor é um investigador social que busca compreender e transformar o mundo conceitual dos seus alunos, realizando um processo que passe *por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente*

problematizado e o futuro perspectivado” (2004, p.134). Neste processo, o aluno é entendido como agente da sua formação com idéias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais.

A Aula Oficina, segundo a autora, tem os seguintes passos:

- Interpretação das fontes (ler fontes diversas com suportes diversos, com mensagens diversas, cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas).

- Compreensão contextualizada – entender ou procurar entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com a sua própria vida presente e com projeções ao futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a serem investigadas, o que, para BARCA, constitui a essência da progressão do conhecimento.

- Comunicação – exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade das linguagens culturais.

Como indicado, este processo sugerido na Aula Oficina de BARCA (2004) foi utilizado a partir de uma apropriação feita pelo coletivo dos pesquisadores, resultando na necessidade de incorporação da atividade de investigação dos conhecimentos prévios, como o primeiro passo da aula, seguido do uso e interpretação de fontes históricas, construção da compreensão contextualizada, comunicação e construção de narrativas históricas, e análise da metacognição.

Para investigar os conhecimentos prévios sobre os conteúdos que seriam trabalhados - Fundação de Curitiba, Egito Antigo, Império Muçulmano, Chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, Guerra do Contestado, Civilização Mesopotâmica –, os alunos-investigadores procuraram construir um instrumento de investigação referenciado, principalmente, no trabalho de FERREIRA, DINIS, LEITE e CHAVES (2004) sobre o conceito de Renascimento.

Este trabalho baseia-se em metodologia de estudo sobre a cognição histórica com características da investigação-ação, particularmente por se tratar de um estudo in

loco, com o objetivo de se conhecer um problema concreto, localizado numa situação imediata, permitindo, ainda, que seus resultados sejam traduzidos em modificações e ajustamentos, para produzir mudanças. Cada grupo de dois ou três pesquisadores construiu o seu instrumento de investigação a partir do uso de diferentes estratégias, tais como: chuva de idéias, definição o conceituação do tema, análise espontânea de imagens, opiniões pessoais sobre determinadas explicações históricas.

Esta investigação foi realizada durante uma aula pelos próprios pesquisadores, Apresenta-se, a seguir, a título de exemplificação, o relato de um dos alunos-investigadores que revela sua forma de encaminhar essa fase da investigação:

“ Aplicação do questionário para verificação dos conhecimentos prévios.

Duração média de 30 minutos.

Os alunos se mostraram interessados em responder as questões. Entretanto, ficaram um pouco receosos com as respostas, pois acreditavam que valia nota ou que poderiam responder de maneira errada. Foi esclarecido que não existem respostas erradas, desta maneira, ficaram mais calmos. Os alunos, também, nos pediram auxílio para responderem as perguntas”. (SILVEIRA e PEREIRA, 2005)

Estes registros motivaram discussões e reflexões em torno da avaliação e do significado do erro na relação ensino-aprendizagem. A análise dos resultados desta primeira investigação foi realizada a partir da organização das respostas dos alunos em categorias ou níveis de idéias. Esta análise foi apresentada pelos investigadores aos alunos, em aula, momento em que todos puderam observar as diferentes maneiras de expressar idéias sobre o mesmo conteúdo, identificar-se nas respostas apresentadas.

Por outro lado, essa primeira fase trouxe elementos para que os alunos-investigadores fizessem a contextualização e problematização do tema. Ademais, serviu como fonte de orientação para a seleção das fontes a serem exploradas, para escolha das narrativas historiográficas complementares, bem como dos outros materiais que foram utilizados em aulas, tais como mapas e textos informativos.

Segundo os alunos-investigadores, o contato com as idéias prévias dos alunos trouxe elementos interessantes para a interpelação do conteúdo a ser ensinado, como pode ser observado em alguns exemplos. A partir dos conhecimentos prévios sobre o

conceito de civilização e guerra, puderam construir aulas na 8ª. Série sobre a Guerra do Contestado:

“As respostas apresentadas no questionário de conhecimentos prévios mostraram que os alunos traziam conceitos pouco históricos sobre a noção de guerra, demonstrando que ainda estavam presos essencialmente a imagens de violência e conflito bélico, em detrimento de uma compreensão mais problematizada. Com relação à noção de civilização, os alunos apresentaram uma idéia difusa que remetia a idéias de boas maneiras, respeito”. (SEIXAS e RIBEIRO, 2005).

A investigação sobre o que os alunos sabiam sobre revolução industrial (7ª. Série) pode indicar que eles:

“... tinham uma visão da Revolução Industrial mais voltada para o campo tecnológico e que as pessoas saíram do campo para a cidade para melhorar de vida (...) Por isso, nas intervenções que realizamos, fundamentamos três pontos para ampliar a idéia de Revolução Industrial: a noção de divisão do trabalho, as conseqüências sociais e a transposição para os dias atuais” (FILA, MOLEDO, GUEIBER, 2005).

O planejamento das intervenções foi realizado a partir da análise dos conhecimentos prévios dos alunos, como pode ser observado neste exemplo referente ao conteúdo “Fundação de Curitiba”, desenvolvido por STRAPASSON e COSTA FILHO:

“Planejamos nossas intervenções em cima da análise dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesta análise constatamos que a maioria dos alunos (quase dois terços da turma) atribuiu a fundação da Vila de Curitiba à passagem dos tropeiros na região, outros alunos atribuíram a fundação a um “achamento” da cidade pelos europeus, mas pelo motivo de quererem conhecer outros povos ou terra para dominar, ou seja, ninguém citou, nem mesmo na questão três onde os alunos deveriam citar palavras ou expressões que se relacionassem com a fundação de Curitiba, a questão da procura por metais preciosos, mas precisamente o ouro – que é o real e principal motivo que fez com que o litoral do Estado fosse povoado, que levou os portugueses a transporem a Serra do

Mar, e, conseqüentemente, a colonização do primeiro planalto, primeiro de maneira precária com arraiais auríferos e depois de maneira definitiva com a fundação da Vila de Curitiba” (2005, p. 14).

Para desenvolver a compreensão contextualizada, Strapasson e Costa Filho trabalharam com mapas históricos: mapa do Tratado de Tordesilhas (1494); mapa do Tratado de Madrid (1750); mapa do Traçado dos principais caminhos que existiam na região do atual Estado do Paraná e mapa da Baía de Paranaguá, por meio dos quais procuraram desenvolver a localização espacial e temporal, além de resolver um equívoco que apareceu de modo recorrente, nos conhecimentos prévios dos alunos, qual seja o de que a cidade de Curitiba havia sido fundada pelos tropeiros. Ademais, foram utilizados fragmentos de narrativas historiográficas, sob a forma de documentos escritos, a partir dos quais os alunos puderam construir explicações sobre a fundação da cidade de Curitiba.

Segundo Ashby (2003), os professores precisam compreender quais as idéias que os alunos trazem consigo para a sala de aula para que sejam capazes de criar materiais de aprendizagem e oportunidades de ensino. Ademais, para esta mesma autora, os alunos precisam demonstrar sua compreensão histórica, ou seja, mostrar que não aprenderam apenas a regurgitar fatos e pormenores históricos:

mas têm que ser capazes de dar-lhes significado e de organizá-los em relação a outros, como explicações ou narrativas que envolvem mudanças, desenvolvimento e continuidade. Também lhes deve ser pedida a compreensão de como as particularidades da História são estabelecidas com base na evidência e de como a evidência é usada para construir narrativas e interpretações do passado. (ASHBY, 2003, p.37-38).

A utilização de documentos históricos foi uma das atividades privilegiadas pelos alunos-pesquisadores em suas intervenções, buscando sempre superar dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente o fato de que esta metodologia ainda não é freqüente nas aulas de História.

A análise dos níveis de compreensão dos alunos foi realizada a partir das categorias propostas por LEE (2003). Segundo este autor, a História ensinada nas escolas não pode ser confundida com o senso comum, mas precisa assumir que os

alunos, *tal como os historiadores, têm de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores (p.19).*

Neste sentido, somente quando as crianças e os jovens compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido, isto é, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde pode-se retirar respostas a questões, é que o conhecimento histórico passa a ter significado para eles. Baseando-se em pesquisas sobre a progressão de idéias históricas em jovens, LEE (2003) elaborou um modelo de progressão em empatia histórica, com sete níveis: Nível 1 – tarefa explicativa não alcançada; Nível 2 – Confusão; Nível 3 – Explicação por meio de assimilação e déficit; Nível 4 – Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos; Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente; Nível 6 – Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam – empatia histórica; Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de idéias mais amplo.

Exemplo desta análise pode ser encontrado na experiência dos alunos-investigadores BERTOLI e DAVID JOÃO (2005) que trabalharam o conteúdo “Chegada da Corte Portuguesa no Brasil”, conforme relatam:

“ A última atividade proposta, que buscou trabalhar com o conceito de Corte Portuguesa foi a que apresentou maiores problemas, como maior diversidade de resultados. Pudemos notar que grande parte dos alunos nunca tinha ouvido falar na palavra corte, confundindo-a com a variação do verbo cortar. Em um momento inicial, buscamos esclarecer exatamente o que seria esta corte portuguesa (sempre em relação com as respostas apresentadas), para mais tarde nos aprofundarmos no conceito no decorrer das aulas.(...).

Após a concretização das atividades em suas intervenções (exploração das evidências, construção de narrativas pelos alunos), o resultado surpreendeu os alunos-investigadores:

“Ao pedir que fizesse a relação de palavras com o conceito de Corte Portuguesa, uma aluna conseguiu atingir o nível sete, grau máximo de empatia histórica, segundo Peter Lee. A mesma conseguiu relacionar a permanência da Corte Portuguesa com as conseqüências que a sua permanência no Brasil

trouxe. A aluna colocou que esta permanência representou o fenômeno de distinção social, e também de poder político nas mãos de funcionários portugueses, conseguindo relacionar a um sistema de valores os conhecimentos que já possuía sobre o assunto. Desta forma demonstrou um trabalho de interpretação. Um aluno conseguiu atingir o nível 3, e assimilou Corte Portuguesa à colonização do Brasil (...) Com relação ao nível dois, pudemos perceber que alunos fizeram tentativa de associação, porém confusa, como por exemplo, a associação de Corte ao rei e ao mesmo tempo a shopping center. (...) Note-se, ainda, grande número de alunos que não ultrapassaram o nível um. (2005, p.13).

A última parte da Aula Oficina desenvolvida pelos alunos-investigadores foi a aplicação de um instrumento de metacognição, em que se procurou analisar a consciência que os alunos tinham de sua própria aprendizagem (BARCA, 2004), a partir de questões como: - o que você aprendeu de novo nestas aulas? O que você já sabia? O que gostou mais de aprender? O que gostaria de saber mais sobre esse assunto? Ademais, nesta avaliação final, foram incluídas questões referentes ao conteúdo estudado, que estimulassem os alunos a fazerem relações entre o presente e o passado, a partir da construção de argumentações históricas pessoais.

Considerações finais

É importante ressaltar que o contato que os alunos-investigadores tiveram com a realidade da escola e da sala de aula trouxe muitas questões que ficaram pendentes nas discussões realizadas no decorrer do projeto. Entre elas, houve destaque para problemas de aprendizagem da língua portuguesa, grande apego dos alunos ao manual didático, dificuldades de acesso a recursos didáticos (retroprojektor, internet).

No entanto, pode-se afirmar que este projeto, cujos referenciais se baseiam nos pressupostos da Educação Histórica trouxeram uma grande contribuição à especificidade da Didática da História, apontando possibilidades para essa forma de relação dos professores em formação com o espaço da escola e da sala de aula, como pode ser observado na opinião deste aluno-investigador:

“Para mim esta experiência foi muito boa. Através desta pude constatar as características de uma sala de aula, suas deficiências e desafios do dia-a-dia. A

interação com alunos de diferentes temperamentos fez com que eu absorvesse as diferenças que há entre pessoas, não que eu não soubesse ou admitisse, mas por vezes nos esquecemos dessas diferenças devido à padronização das formas de pensar que são implementadas dentro do meio acadêmico. A despeito de estudarmos numa universidade de caráter federal num curso de ciências humanas, a padronização se faz uma constante em nossas vidas, quer seja através da forma de avaliar, até mesmo a coerção do câmbio de interesses. Neste ambiente, perdemos a tolerância frente a diferentes formas de pensar, adquirindo assim um caráter autoritário e arbitrário que nos leva a podar outras visões a respeito de um assunto, mesmo que sejam corretas e pertinentes ao tema proposto. Algumas sugestões são necessárias a fim de que possamos inserir idéias com intuito de melhorarmos a qualidade do ensino. A única que tenho no momento é a de que se faz muito necessário questionar a opinião dos alunos com respeito a um determinado tema durante a aula. Através desta atitude podemos inserir o aluno no mundo da sala de aula, somente com esta atitude simples, demonstrando com esta, a importância do aluno no contexto social e também no de sua sala de aula". (COSTA FILHO, 2005, p.47).

Referências

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (org.) **Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

_____. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In. ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BERTOLI, André Luiz; DAVID JOÃO, Maria Thereza. **Relatório de pesquisa**. Curitiba: UFPR, 2005.

EDWARDS, Verônica. Las formas del conocimiento em el aula. In. ROCWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México. Fondo de Cultura Econômica, 1995, p.145-172.

____. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In. CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-31.

FERREIRA, Arminda; DINIS, Celeste; LEITE, Eduarda; CHAVES, Fátima. O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º.ano. In. BARCA, I.(org.).**Para uma educação histórica com qualidade**. Bga: Uminho, 2004,p.147-166.

FILA, Adriane; MOLEDO, Nelson; GUEIBER, Vanderlei. **Relatório de pesquisa no ensino fundamental..** Curitiba: UFPR, 2005.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In. BARCA, I. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p.19-36

____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Uminho, 2001.

SEIXAS, Larissa Selhorst; RIBEIRO, Naiara dos Santos Damas. **Relatório de pesquisa no Ensino Fundamental**. Curitiba: UFPR, 2005.

SILVEIRA, Vera Lucia da; PEREIRA, Welson Luiz. **Projeto – Aula Oficina**. Curitiba: UFPR, 2005.

STRAPASSON, Marcus Vinicius; COSTA FILHO, Arylton Casimiro. **Relatório de pesquisa na Escola Fundamental**. Curitiba: UFPR, 2005