

## **CONCEITO DE SEGUNDA ORDEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA<sup>1</sup>**

Rita de Cássia G. P. Santos<sup>2</sup>

O passado é objeto de investigação do historiador e do ensino da História e pode se afirmar que uma teoria da aprendizagem histórica passa por uma definição dos significados que o passado tem para a teoria da História.

Rüsen (2001, p. 162-163) afirma que “o homem faz um determinado uso da História, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido e que orientam a sua ação”.

Orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica de Peter Lee (2006) que significa a capacidade de ler e entender o mundo (RÜSEN, 2006). Jörn Rüsen também afirma que existe a necessidade da construção por parte do sujeito de “quadros conceituais com o qual se discute e quantifica como o passado se torna significativamente presente” (SEIXAS, 2004). Este entendimento do mundo auxilia a construção do significado dado ao passado.

As maneiras que dezessete professores de História, de dez colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba – PR, atuantes no quadro próprio do Magistério compreendem o conceito de passado demonstram as variadas formas que esse passado pode ser apresentado para os alunos e auxiliar a desenvolver a consciência Histórica.

O conceito de passado é importante para a construção da epistemologia da ciência histórica e para a aprendizagem em História. Sendo assim, é pertinente questionar qual é o significado do passado para os professores de História, compreendidos enquanto sujeitos imersos na estrutura

---

<sup>1</sup> Este texto apresenta resultados da pesquisa de doutoramento, na Linha Cultura, Escola e Ensino, do PPGE da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem e com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica e do OBEDUC-UTP. Endereço eletrônico: [rita.santos@utp.br](mailto:rita.santos@utp.br).

social em que vivem, tendo que responder aos imperativos sociais, mas sendo um agente que tem papel ativo nas mudanças ocorridas no seu cotidiano.

A importância do estudo das ideias dos professores pode ser entendida pelo fato de que os pensamentos deles orientam e dirigem sua prática profissional e que

[...] Estudar pensamento do professor é conhecer os processos de raciocínio que ocorrem na mente do mesmo durante sua atividade profissional [...] também é necessário lembrar que personalidade, crenças, teorias implícitas, formação recebida, as regras de ambiente influenciam as decisões docentes, e estes fatores são elementos centrais no processo educacional. (BLANCO NIETO, 1996, p. 47-48, tradução da autora).

## O CONCEITO DE SEGUNDA ORDEM PASSADO

O passado está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entender a aprendizagem da História somente como uma ida direcionada ao passado. O passado deve ser estudado a partir das evidências que esse mesmo apresenta no presente. Marx já afirmava que não é possível escolher o nascimento, mas se pode escolher o passado estudado (SCHMDT, 2010).

Para dialogar com o passado e pensar historicamente é necessário saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriá-lo. Segundo Schmidt (2010) isto significa dizer que é preciso saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente, conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas, aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que “falam” sobre esses fatos e construir as próprias explicações sobre as relações entre o passado e o presente, a História de outros povos, outras pessoas, e a sua própria História. Isso constitui uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da História.

Michael Oakeshott (2003) entende o passado de duas formas: o chamado passado prático, e o passado histórico. O passado que ele denomina de prático pode ser manipulado pela ação humana com vistas à realização de objetivos vitais. O passado prático pode ser entendido como passado encapsulado que é “o somatório de experiência e que mantém com ele uma relação que independe da rememoração, como na herança genética” (OAKESHOTT, 2003, p. 13). São memórias que são resgatadas inconscientemente, como um perfume, um cheiro, um sabor. O passado lembrado é considerado como memória involuntária e o passado consultado pode ser trazido a tona mediante um esforço deliberado como na psicanálise. A memória contém elementos do passado histórico. Ela não tem uma organização narrativa seguindo o fluxo temporal, mas a partir da subjetividade de quem está narrando. A memória contém a História e a História contém a memória. Pode-se afirmar que o uso da memória tem um caráter muito menos intencional do que o da História (OAKESHOTT, 2003, p. 62). A memória foi considerada neste estudo como uma categoria para a análise nas falas do professor sobre o passado.

O trabalho com memórias é diferente do trabalho com fontes históricas que são transformadas em evidência, pois a memória, quando trabalhada na perspectiva da História Oral, não deve ser questionada, ela é um depoimento. Não se pode questionar a visão da memória, não se pode duvidar da memória. A memória não é falsa, ela é subjetiva. Assim pode-se afirmar que a memória está dentro da ciência histórica e que a História também está contida na memória.

Oakeshott (2003) também afirma que nessa classificação de passado prático estão incluídos também os vestígios materiais do passado que servem para contemplação artística, para fins práticos da vida cotidiana ou para o conhecimento humano.

Já o passado histórico é o que permite o surgimento do ofício do historiador e a autonomia e especificidade da ciência histórica. O passado registrado é o que propicia toda investigação histórica, pois permite o acesso ao passado. Oakeshott (2003, p. 15) classifica o passado registrado como “o

conjunto [de] objetos, que corresponderam no seu tempo a realizações humanas, e que, como tais, foram manifestações performativas de um presente-futuro passado de compromisso prático”.

Mas o passado registrado não é sinônimo imediato de passado histórico. Este passado deve ser inferido para se constituir enquanto ciência e nesse sentido os registros do passado são importantes para a construção da História.

O passado histórico exige um compromisso, um engajamento para seu entendimento. A relação com este passado pressupõe dois pontos iniciais: primeiro a transformação do passado que está no presente em evidência e segundo a diferenciação entre História e memória. A História tem um jeito próprio de produzir conhecimento tendo caráter coletivo e sendo produzida e compartilhada coletivamente. Ela é uma premissa, não existe um método para a lembrança, que é construída pela subjetividade individual. Existe a necessidade de transformar o passado registrado, como entendido por Oakeshott (2003), em evidência.

Para David Lowenthal (1989), o historiador deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História em um esforço consciente e intencional para conhecer o passado que deve ser visto como passado no presente, ou parte do presente, embora não seja igual a ele. Podemos ir ao passado a partir da memória, das relíquias e da História, mas o passado deve ser tratado como um lugar estranho, onde se realizavam coisas de modo diferente porque o que conhecemos como passado foi um presente em algum outro momento. (LOWENTHAL, 1998).

Para este autor, a ciência histórica pode ser considerada mais que o passado porque é a interpretação do mesmo. A História não pode existir sem a compreensão deste conceito, que influencia tanto os conceitos de professores quanto os materiais culturais relacionados à cultura escolar, como os livros didáticos. (SCHMIDT, 2010b).

Podemos ir ao passado, para Lowenthal (1989) a partir da memória, das relíquias e da História, mas o passado deve ser tratado como um lugar estranho, onde se realizavam coisas de modo diferente porque o que

conhecemos como passado foi um presente em algum outro momento. “El pasado en si mismo se ha ido; todo lo que sobrevive son sus residuos materiales y los relatos de aquéllos que lo experimentaron” (LOWENTHAL, 1998, p. 15). Koselleck (2006, p. 13) afirma que “as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si”.

Se os historiadores trabalham com restos, ruínas, fragmentos do passado, é parte do processo da aprendizagem histórica identificar, lidar e restaurar o passado neles presente. A ida ao passado pode ser considerada a partir da perspectiva apresentada por Rüsen (2001) de que o importante não é aprender somente o conteúdo da História, mas saber como ocorre o processo de sua construção.

A ida ao passado pode ser considerada a partir da perspectiva apresentada por Rüsen (2001) que afirma que o importante não é aprender somente o conteúdo da História, mas saber como ocorre o processo de sua construção. Se os historiadores trabalham com restos, ruínas, fragmentos do passado, é parte do processo da aprendizagem histórica identificar, lidar e restaurar o passado neles presente.

As categorias foram construídas tendo como ponto de partida as informações trazidas pela análise das entrevistas realizadas durante o processo da pesquisa. Jacques Le Goff (1992) auxiliou a construção da categoria relacionada à memória e a memorização, Peter Lee (2003) e Maria Auxiliadora Schmidt (2010) auxiliaram na elaboração da categoria de empatia com o passado. E as ideias da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2010) auxiliaram o desenvolvimento da categorização do passado exemplar e histórico.

#### Passado Estático

Essa categoria foi considerada porque a relação entre o passado e o presente deve ser importante para o historiador. O professor de História acredita que o passado está lá somente para mostrar sua importância sem contextualização; é um dado a priori.

A vivência do passado é dada através da visita a esse passado que está pronto e somente deve ser observado. Mesmo a visita ao museu não é contextualizada, ela ocorre para que o aluno possa visualizar o passado que está lá, não tem relação com o presente.. Ele está pronto e acabado, restando ao professor somente resgatá-lo sem discussões.

O conhecimento do passado não é debatido ele é apresentado como pronto e acabado, bastando ser explicado de maneira que o aluno tenha fácil percepção de sua existência. Para os professores que apresentaram concepções estáticas sobre o passado, o conhecimento está dado e deve ser somente observado. O tempo passado é uma instância que está no passado e não possui relação com o presente.

Passado para criar empatia.

A categoria do passado para criar empatia foi desenvolvida tendo como referencial teórico as pesquisas desenvolvidas por Peter Lee (2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011), Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000), Schmidt (2010).

Os professores entendem que os vestígios como evidência do passado são facilitadores da construção de um sentimento de empatia com o mesmo e facilitadores da aprendizagem. Os professores atribuem significados ao passado, avaliam os vestígios e, ao conceituar mudanças, julgam progresso e utilizam o conceito de empatia. Para Peter Seixas sem o emprego da empatia, julgamento moral e ideias dos agentes humanos “não podemos dar sentido às nossas vidas” (SEIXAS, 1998, p. 778).

A empatia é desenvolvida através de uma relação entre a História pessoal do professor e a História que ele ensina em sua disciplina. A questão do resgate positivo do passado como forma de torná-lo atraente foi percebida em diversas falas dos professores. O passado resgatado por esses professores tem uma característica de evolução. Aprender sobre o passado de maneira a estabelecer a compreensão dos fatos históricos de maneira positiva e que evite

o que pode ser considerado negativo ou nocivo, com o intuito de não repetir os erros cometidos.

Essa relação de empatia com o passado, de acordo com Peter Lee não é a partilha de sentimentos, embora o autor reconheça que a compreensão histórica envolva sentimentos:

[...] mas a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2003, p. 21)

Esse “se colocar no lugar do outro” discutido por Peter Lee passa por ter essa disposição de tratar as pessoas no passado honestamente, reconhecendo o motivo porque o fizeram” (LEE, 2003, p. 21). Dar significado ao passado é importante para os professores. Esse significado do passado pode ser alcançado através do estabelecimento de uma relação de empatia com o passado. A relação com o conhecimento sobre o passado pode ser desenvolvida com esse sentimento de aproximação positiva com o passado mostrando o diferente.

A visualização dos objetos provocam empatia e o passado se torna cognoscível através da observação dos objetos do passado que se encontram nos museus e o conhecimento do passado passa a ser possível através da relação empática desenvolvida com esses objetos presentes no ambiente de museu

Peter Lee afirma que os sujeitos ao compreenderem “ações e práticas sociais [...] devem ser capazes de considerar [...] as ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (2003, p. 20). Os professores buscam entender e explicar a sua ida ao passado de maneira a considerá-lo passível de entendimento, mas não ainda de uma maneira histórica e sim como bem disposição com o passado.

Passado como Memória



Estevão de Rezende Martins (2010) discute o papel da memória para a consciência histórica e para a resolução das carências de orientação

[...] A memória enraizada está incluída no que se convencionou chamar de consciência histórica. Nessa consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido, como História. (MARTINS, 2010, p. 49)

A memória não faz parte do pensamento do historiador cujas regras são estabelecidas epistemologicamente. O lugar da memória, como um museu, é dado como exemplo que não é discutido nem sob o aspecto de sua criação, utilidade e funções que pode ter para o ensino e aprendizagem em História.

Memória, lembrança e passado, para alguns professores, estão dentro do mesmo contexto de entendimento. Essa ideia de memória enquanto lembrança mostra semelhanças com a ideia de Oakeshott de passado prático.

Ao afirmar que a memória apresenta um caráter prático, tem um objetivo definido que é entender o que ocorreu no passado para a compreensão do presente, alguns professores aproximam sua fala com as ideias apresentadas por Oakeshott (2003), em que o conhecimento do passado através de um esforço pessoal, não histórico, não epistemológico, mas de caráter pessoal.

O conhecimento da memória é um conhecimento fechado, e a sistematização desse conhecimento não é colocada em questão. Ao afirmar a necessidade de “pegar” a memória e sistematizar o significado dado a ela, isso pressupõe que a memória é também um conhecimento fechado que não é passível de construção, é dado a priori.

De acordo com Lowenthal (1989), a História necessita da memória, mas elas não são sinônimos. A memória não pode ser considerada como sendo histórica, pois o esforço consciente do Historiador é o responsável por transformá-la em ciência..

Segundo alguns professores, ao trabalhar com a memória, a validação do conhecimento não é dada pelas regras do conhecimento histórico e sim pelas informações trazidas pelos entrevistados. A memória não utiliza as regras da epistemologia da História ou com as regras da construção históricas. Esta

ideia também se aproxima do conceito de passado prático de Oakeshott (2003).

Ao afirmarem também, que a História é memória, essas afirmações se aproximam das questões relacionadas ao passado prático de Oakeshott (2003) que entende a memória como um componente do passado.

### Passado como memorização

Aqui aparece o conceito de memória enquanto memorização, pois a análise dos fatos para realizar melhorias tem que ter o suporte do resgate do passado, do indivíduo e da sociedade. As melhorias futuras somente poderão ocorrer se a memorização ocorrer para que sejam resgatados os fatos e feitas análises no presente.

Da mesma forma memória aqui não é entendida como um conceito epistemológico e sim como capacidade humana para reter e reconhecer fatos. A memorização é importante para que a História possa desenvolver o potencial de evolução.

A explicação dada por alguns professores se aproxima das ideias apresentadas no texto “Educação Bancária e Educação Libertadora” do educador brasileiro Paulo Freire (1997, p. 62). Nessa obra publicada inicialmente em 1971, são discutidas questões relacionadas ao desenvolvimento da educação, que entendia o aluno como um receptáculo vazio para as informações dadas pelo professor que era considerado o detentor do saber e a transmitia através do que ele chamou de narração

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1997, p. 62)

História é conteúdo e a memória enquanto componente do conhecimento não é levada em conta para a construção da aprendizagem além do fato de ser relacionada a memorização. Os professores, apesar de defenderem o ensino da História, demonstram que a memória ou memorização não faz parte da aprendizagem. Então a memorização cumpre o mesmo papel da educação bancária criticada por Freire (1997) onde ela é a detentora do saber que necessário e transmite ao aluno passivamente o conhecimento para ser bem sucedido na vida fora da escola.

O desenvolvimento da consciência histórica entendida como orientação temporal que dá respostas as carências de orientação não é pensada quando se discute a questão da memória entendida enquanto memorização. A memória responde a necessidades pedagógicas.

Alguns dos professores da pesquisa entendem a memória como sinônimo de memorização. Algumas considerações podem ser realizadas. Ao utilizar a memorização para o aprendizado em História, as ideias dos professores podem em muitos aspectos se aproximarem da teoria da educação bancária de Paulo Freire, onde os conhecimentos são apresentados pelo detentor do saber – o professor e cabe ao aluno preservar os dados ensinados para futuras consultas. O resgate do que os professores chamaram de aprendizagem pela memorização se daria de acordo com as necessidades apresentadas no cotidiano escolar.

Essa ideia pode ser entendida como uma tentativa metodológica de ensinar História, não através da epistemologia de ciência histórica, mas por meio do uso de técnicas de ensino e de memorização que se mostraram eficazes e passíveis de repetição. Essas técnicas, segundo esses professores, dão certo e devem ser preservadas porque, segundo eles, ao memorizar o aluno vai também aprender sobre os conteúdos da História.

Passado Exemplar

Alguns professores apresentaram ideias sobre o passado consideradas como exemplares em uma relação direta com o presente. A perspectiva da consciência exemplar de Jörn Rüsen (2001) auxiliou o entendimento das ideias apresentadas por alguns professores.

O passado é significativo se estabelece relações com fatos presentes. Essa relação tem características variadas, mas em grande parte das respostas o “voltar-se ao passado”, na perspectiva do professor, busca o aprendizado de lições para o presente, tanto no sentido de evitar erros como o preconceito, o machismo e a escravidão, como promover a continuidade de fatores considerados positivos, como os ganhos com os direitos trabalhistas e de voto.

As ideias dos professores inseridos nesta categoria mostram que o passado tem um sentido porque tem relação com o presente.

Os professores também entendem que com estudo passado existe a possibilidade de tomar consciência dos atos cometidos para melhor posicionamento do sujeito na atualidade. Significa dizer que o passado deve ser conhecido para evitar a repetição de erros e proporcionar uma capacidade melhor de escolhas no presente.

As respostas dos professores vão ao encontro das respostas encontradas na pesquisa de Peter Seixas (2000) que, na conclusão de sua pesquisa afirma que as narrativas escolares são apresentadas sempre com a presença de noções implícitas de progresso ou declínio. Isso foi observado na fala dos professores desta pesquisa.

### Passado para Orientação

Alguns professores apresentaram ideias que integram passado-presente-futuro na perspectiva que Jörn Rüsen apresenta sobre a necessidade de resolução das carências de orientação da vida prática. Os professores que apresentaram essas ideias entendem que a importância do estudo dos fatos passados está na perspectiva de conhecimento do presente e de planejamento do futuro. Esses professores dão significância ao passado na perspectiva de

orientação no tempo apresentada por Rüsen (2001) e buscam no passado respostas as necessidades atuais, mas diferentemente dos professores que entendem o passado como exemplar, estabelecem uma perspectiva de futuro para seu pensamento.

Pensar historicamente tem um significado de orientar-se no tempo em uma relação que integra conhecimento do passado no tempo presente estabelecendo um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) para o futuro. Isso é o que afirma a professora Eva, “O passado é o alicerce nosso, pra você poder saber o presente e poder imaginar como será o futuro”.

A relação entre passado-presente-futuro pode também ser observada como uma tentativa conhecer o passado para evitar erros e os professores integram a necessidade de que esse conhecimento seja utilizado para construir um horizonte de expectativas positivas para o futuro.

## CONSIDERAÇÕES

As seis categorias de entendimento da significância do passado apresentadas mostraram como os professores estabelecem relação com o passado a partir da epistemologia da História, mas que também se apropriam do que chama passado prático para construir sua compreensão e estabelecer relações entre o presente, o passado e novamente o presente.

Os professores da pesquisa demonstraram que o conhecimento da epistemologia da ciência histórica é fator importante para que eles compreendam a relação que estabelecem com o passado. Essas ideias foram moldadas não somente pelo passado histórico como afirmado nas obras de Oakeshott, mas também pela categoria de passado prático. O modo como os professores apresentaram explicações relacionadas ao seu entendimento do conceito de passado mostrou que articulam diferentes aspectos do conhecimento do passado para construir a concepção de História e de ensino-aprendizagem que explicitam.

A compreensão do passado pode auxiliar o entendimento da disciplina História segundo a afirmação de todos os professores. Desde o professor que apresentou a ideia de que o passado está no passado e deve ser estudado por ele mesmo até o professor que afirmou que o estudo dos fatos passados deve ser capaz de proporcionar a possibilidade de pensar o futuro, todos os participantes compreenderam o conceito de passado como fundamental para o conhecimento da História.

Para Coughlin (2002, p. 35), é impossível conhecer o ensino sem o professor, a prática sem o praticante e o conhecimento separado do conhecedor. Se o professor tiver clareza dos aspectos que considera significantes sobre o passado, este entendimento pode servir de auxílio para desenvolver metodologicamente um trabalho que considere as ideias prévias do aluno e possibilitem a construção do seu conhecimento histórico.

## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel, MAGALHÃES, Olga. O passado e o presente: um estudo no âmbito do projeto Consciência histórica – Teoria e Práticas. **O estudo da História**: os tempos da Europa. Lisboa: Associação de Professores de História, 2004. p. 66-75.

BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. “Back when god was around an everything”: elementary children’s understanding of historical time. **American Educational Research Journal**. Washington, v. 33, n. 2, p. 419-454, 1996.

\_\_\_\_\_. Why don’t more History teachers engage students in interpretation? **Social education**, Washington, v. 67, n. 6, p. 358-361, 2003.

BARTON, Keith C.; McCULLY, Alan W. Learning History and Inheriting the Past: interaction of school and community perspectives in Northern Ireland. **International Journal of History Teaching, Learning and Research**, Exeter, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em:  
<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/bartonmccully.pdf>.  
Acesso em: 13/02/2013.

BLANCO NIETO, Guadalupe. **El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria**: aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación. Tese (Doutorado em Didáctica de Ciências Sociais) –



Departamento de Nuevas Tecnologías para la Enseñanza Universitária, Universidad de Extremadura, Badajoz, 1996.

CAINELLI, Marlene.; SCHIMDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa.** Ijuí: Unijuí, 2011.

COLLINGWOOD, R. G. **A idéia de História.** Lisboa: Editorial Presença, 1981. 401 p.

COUGHLIN, Mimi. "What Counts and Why? Exploring Historical Significance as Constructed by High School United States History Teachers. 145 f. Tese. (doutorado em Educação) – Lynch Graduate School of Education, Boston College, Boston, 2002.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas.** Madrid: Akal, 1998.

EVANS, R. *Educational Ideologies and the Teaching of History.* In: LEINHARDT, G.; BECK, I. L.; STANTON, C. TEACHING AND LEARNING IN HISTORY. HILLSDALE, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, 1994, 266 P.

GRANT, S. G. It's just the facts, or is it? The relationship between teacher's practice and students' understandings of History. **Theory and Research in Social Education.** Washington, v. 29, n. 1, p. 65-108, 2001.

HUSBANDS, C. R. **What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past.** London: Open University Press, 1996, 148 p.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2006.

LEE, Peter. 'Walking Backwards into Tomorrow'. Historical Consciousness and Understanding History. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research,** Londres, v. 4, n. 1, p. 1-46, 2004

LEVSTIK, Linda. Articulating the silences, Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In: STEARNS, P., SEIXAS, P., WINEBURG, S. **Knowing, Teaching, and Learning History.** New York: New York University Press, 2000, p. 284-305

LOMAS, Tim. **Teaching and assessing historical understanding.** Londres: Historical Association, 1990.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado.** Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

\_\_\_\_\_. **El pasado es un país extraño.** Madri: Akal, 1998.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003. 292 p.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (Trad. Marcos Roberto Kusnick). **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. Vol. 1, n. 2, p. 07-16, p. 12. Jul/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do Conhecimento Histórico**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UNB, 2007b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. O significado do passado na aprendizagem da História. UFPR, Curitiba, 06 maio 2010b. Anotações de aula.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da Investigação em Didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. **Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales**, 2007, p. 1-13. Disponível em <<http://www.ub.es/histodidactica>>. Acesso em 28 mar. 2010.

SEIXAS, P. A dialogue on narrative and Historical consciousness. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto, p. 202-211, 2004.

\_\_\_\_\_. Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In: OLSON, D.R.; Torrence, N. **The Handbook of Education and Human Development**. London: Blackwell, 1998. 816 p. p. 765-783.

\_\_\_\_\_. Mapping the terrain of Historical Significance. **Social Education**, Washington, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 312 p.

WHITROW, G. J. O tempo na História: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

WINEBURG, Sam. "Making Historical Sense". In STEARNS, P., SEIXAS, P., WINEBURG, S. **Knowing, Teaching and Learning History**: National and International Perspectives. New York: New York University Press, 2000, p. 306-325.