

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Pós-Doutor em Educação-UECE. E-mail: germanomjr@yahoo.com.br

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA

Mestrando em Educação-UECE. E-mail: ridsonufchistoria@yahoo.com.br

Educação histórica: teoria e prática de ensino de história na perspectiva cognitivista

Na trilha das renovações teórico-metodológicas da ciência histórica, próprias da trajetória epistemológica da História no século XX, e motivadas pelo alargamento das concepções históricas de tempo, de fontes para a prática da pesquisa histórica, e principalmente das possibilidades de objetos de estudo ampliados e decorrentes desta abertura epistemológica na História (CARDOSO; VAINFAS, 1997), a área de pesquisa e de reflexões acerca do Ensino de História (um objeto de estudo ressignificado pela historiografia dos Annales e de seus sucessores) vem ganhando novos contornos a partir da segunda metade do século XX, ganhando novos domínios de estudo, com espaços cada vez maiores nos programas de pós-graduação e até mesmo de graduação em História e em Educação. Entrando em um desses domínios de estudo, um renovador campo surgiu, desde os anos 1970, em diálogo com a psicopedagogia dita construtiva, com a denominação de “Educação Histórica”, área de articulação teórico-prática dos estudos em “Cognição Histórica” (BARCA, 2001b).

Investigando como professores, alunos e demais pessoas fora da comunidade escolar compreendem noções históricas como as de verdade, de veracidade, de mudança e permanência, significância, evidência (interpretação de fontes), empatia (compreensão) e variância na narrativa; historiadores avaliam o nível de cognição em História por meio de testes que visam não somente investigá-lo, mas melhorá-lo, por meio de metodologias que propõem programas de

estudo, promovendo uma progressiva educação (ou mais apropriadamente, “reeducação”) histórica. Segundo Barca (2001a, p.15), estes estudos renovaram a concepção construtivista sobre cognição:

[...] A pesquisa (as pesquisas em geral da Educação Histórica) de inspiração construtivista- que busca responder à questão central: “como é que os sujeitos constroem as suas ideias?”- tem revelado que crianças e adolescentes operam com aparatos conceituais bem mais complexos do que a aplicação redutora de “velhas” teorias de desenvolvimento à educação advogam [...] o discurso escolar sobre cognição continua a centrar-se sobre ideias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não houvessem variâncias.

Barca (2011a) indica, portanto, uma compreensão anterior que indicava “etapas” de desenvolvimento humano, fomentada pelos estudos de Piaget, biólogo suíço que, analisando seus indícios, os agrupou, em estágios denominados *sensorio-motor* (0 a 2 anos de idade); passando pelo *pensamento intuitivo* (2 a 7 anos) – com representações iniciais do que foi assimilado no *sensorio-motor*; para depois entrar em um nível *operatório*, ou seja, o *concreto* (7 a 12 anos) – cujas representações não apenas se concretizam como necessitam do que é concreto para estabelecer o que chama de “reversibilidade” (La Taille, 1992), que é a capacidade de operacionalizar o conhecimento acompanhando seu desenrolar e suas etapas de constituição; atingindo apenas depois dos 12, a possibilidade do estabelecimento do conhecimento *formal* ou *abstrato*–isto é, a formulação de hipóteses e deduções que se desprendem da necessidade do concreto para estabelecer a reversibilidade. Em suma, o indivíduo abstrai para tomar hipóteses e deduções do que tomou como informações para construir um conhecimento, este formal, como afirma La Taille (1992, p.16). Estas etapas são físicas e biológicas,

tomadas como “leis, análogas à lógica de classes e relações, independente da natureza dos objetos aos quais se aplicam” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005, p.19), e assim sendo, invariáveis.

O sócio-interacionista Vygotsky aponta outro caminho para a construção de conhecimento, a partir das interações sociais e com as acomodações culturais que o ser humano constitui em sua vida, de sentido biológico, sendo desta forma uma aproximação à perspectiva piagetiana (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005, p.22). Entretanto, existe uma grande diferença entre as duas abordagens: Vygotsky postula que existem duas perspectivas em relação aos níveis de desenvolvimento cognitivo: uma é o nível em que se está (ZDR- Zona de Desenvolvimento Real); a outra é o potencial que pode ser atingido (ZDP- Zona de Desenvolvimento Potencial), que, mediante a interação entre sujeito e meios sociais, pode e deve ser otimizada pela mediação do professor; e que embasa projetos como os acima referidos, que se empenham na progressão de níveis de compreensão em determinadas noções.

Embora entendamos, como visto acima, que por mais que já houvesse uma abertura nos autores clássicos para questionar a invariância dos estágios de desenvolvimento, calcada principalmente pela interação social e cultural dos indivíduos, os estudos em Educação Histórica renovaram a compreensão teórica dos estágios de desenvolvimento do conhecimento, por meio de projetos práticos em História que visam a interação social e com o contato dinâmico com a atividade historiográfica renovada contextualizada no início deste trabalho. Por isso, para compreender como a Educação Histórica busca desconstruir, através de estudos práticos, a noção de invariância os estágios de desenvolvimento e como isto traz possibilidades para a formação docente, traçaremos um histórico da Educação Histórica, a partir do desenvolvimento do projeto “CHATA” (*ConceptsofHistoryandTeaching Approaches*)¹ e dos

¹ Concepções de História e Abordagem de Ensino (tradução nossa)

conceitos elaborados a partir de suas investigações em Cognição Histórica. Nossa intenção é clara: para possibilitar melhor qualidade da aprendizagem histórica, se faz necessário isto repercutir na formação docente, partindo das necessidades que os licenciandos apresentam durante a graduação, conforme apresentado por Ferreira; Magalhães Junior (2013) em trabalho recente, sobretudo partindo da premissa de um ensino de história mediado por contato com fontes históricas primárias (MAGALHÃES JUNIOR *et al*, 2011). Entendemos que os projetos em Educação Histórica e seus pressupostos teórico-metodológicos trazem à lume pistas para a formação docente em História pela premissa supracitada.

Educação histórica: conceitos aplicados para a formação de estudantes e de professores

A área de investigação em Educação Histórica preocupa-se com as noções que as pessoas tomam acerca de conceitos históricos (especialmente as de variância narrativa, empatia e evidência histórica). Tais noções são pontos de partida para pesquisas nesta área, desde a década de 1970, na área de investigação de Cognição Histórica. Barca (2001), maior expoente nesta área em Portugal, apresenta-nos um panorama histórico deste campo:

Recentemente, Ashby, Lee; Dickinson [...] conduziram o Projeto CHATA (ConceptsofHistoryandTeaching Approaches) através do qual estudaram as ideias de alunos de 6 aos 14 anos de idade. Os seus trabalhos sobre ideias acerca de compreensão, explicação, evidência (interpretação de fontes) e variância na narrativa em História encontram-se profundamente publicados (cf., por exemplo, Lee, 2001) e citados praticamente por todos os investigadores da área.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens

estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores têm realçados a natureza situada da construção do conhecimento histórico (BARTON, 2001; BARTON; LEVSTICK, 2001, entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas.

O licenciando em História deve ter em perspectiva que estas pesquisas não apenas visam compreender competências históricas, mas igualmente identificar como estas se constroem através da análise textual das respostas dos alunos sobre determinada situação-problema, testemunho em entrevista aos pesquisadores destes projetos, ou pela marcação positivo-negativa de assertivas que abordam determinadas interpretações de História. Isto permite ao docente melhor avaliar seus estudantes, vislumbrando, em um sentido mais amplo, melhorar a aprendizagem em História, conforme entendem Magalhães *et al* (2011) e Barca (2001b), esta citada abaixo:

A partir delas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, a mídia, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para modificar e tornar mais elaboradas.

Estas análises permeiam um ponto em comum, que é o da necessidade supracitada de promover uma progressão em estudos históricos de estudantes dos ensinos regulares. Tais progressões estão presentes nas avaliações feitas por estes projetos, que hierarquizam níveis de compreensão dos processos históricos, as quais observamos em todos os estudos analíticos presentes, o que segundo Barca (2001a) e os precursores da área, Dickinson; Lee (1984), Ashby; Lee (1987, apud BARCA, 2001a) consideram estas

convergências de etapas uma confirmação da validade destas pesquisas e de seus resultados.

Os autores anteriormente citados atuaram na concepção do projeto “CHATA”, financiado pelo “*Economic and Social Research Council*” (ESRC).² O projeto objetivou a investigação em Cognição Histórica (LEE, 2001, pp. 13-29), utilizando-se de 320 alunos de 9 escolas (3 primárias e 6 secundárias), de 6 a 14 anos, começando por uma sondagem inicial para reunir informações acerca do grau de compreensão de noções históricas, tais como (entendimento de causas em História; empatia histórica; objetividade da pesquisa histórica; evidência histórica; narrativa histórica), apresentando tarefas em desafio construtivo, como questionários e questões de múltipla escolha, contendo textos contraditórios entre si. A abordagem se deu, conforme descreve Lee (2001, p.16):

[...] da apresentação de duas versões diferentes de um mesmo tópico, com realização de três conjuntos de tarefas, com a duração de três semanas, a utilização do mesmo tipo de perguntas para todas as crianças, usando de testemunhos diferentes com opiniões diferentes com diferentes opiniões. No fim, foram realizadas como atividades tarefas escritas e entrevistas para averiguar os níveis de compreensão histórica.

O ato de realizar a mesma atividade com crianças de níveis diferentes se deve à perspectiva da Educação Histórica de repensar a progressão de níveis cognitivos das propostas piagetianas, estas baseadas na maturação psicossocial do indivíduo baseada, sobretudo, na faixa etária. A resposta a este ato de repensar, justifica-se segundo Lee (2001, p.16), já que “[...] os textos eram simples, pois tratava-se de serem interpretados por crianças entre os 6 e os 14 anos de idade. A questão central que foi colocada às crianças era: como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?”

A noção de “evidência histórica”, que é basililar a ser desen-

² Conselho para pesquisas econômicas e sociais (tradução nossa)

volvida pelas práticas docentes em História (e necessária a ser discutida pelos futuros historiadores-educadores), segundo Ashby (2003), está conectada diretamente à noção de investigação histórica, ou seja, a metodologia de classificação, análise e manuseio de caráter científico de fontes. Parte-se, tanto teórica quanto metodologicamente do contato dos estudantes e de qualquer segmento da sociedade que visa a uma compreensão histórica do contato com as fontes que “o passado deixou para trás” (idem, p.20). Desta forma, a autora constrói uma compreensão de aproximação metodológica do estudante com a própria disciplina histórica e seus métodos, o que para ela é fundamental em qualquer embasamento em Educação Histórica, como pode ser visto a seguir:

[...] os professores de História estão convencidos de que a Educação Histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado.

Essa noção de evidência está no topo de uma escala progressiva, que parte de uma falta de interpretação às fontes (considerando-as como o “espelho fiel do passado”), passando pela compreensão da fonte como ponte a informações – ainda sem o estabelecimento de um conhecimento, e quanto mais informações mais “verdade” – a uma compreensão destas fontes como pertencentes a um “lugar histórico”. Na progressão de seus estudos, o estudante começa a perceber que estas informações podem ser limitadas e precisa de uma metodologia para aferição do que está sendo analisado, partindo de mais de uma fonte. Por fim, em um estágio de compreensão de evidência histórica, conseguem entender os limites de cada evidência, situando-as no contexto de produção destas e a que se referem concretamente. A autora parte de seis níveis.³

³ Tais níveis (1- Imagens do passado; 2- Informação; 3- Testemunho; 4- Tesoura e cola; 5- Evidência em isolamento; 6- Evidência em contexto). Ashby (2003, pp. 54-55).

Outro conceito a ser estudado pelo futuro docente em História é o de “explicação histórica” e que se aproxima de outros na área de Educação Histórica pelo que vimos na análise de Barca (2001a), próximo do conceito de variância histórica e o de provisoriidade em história, na perspectiva de uma concepção de História que considera a comprovação científica como provisória, passível de diferentes interpretações que atingem diferentes níveis de profundidade na “compreensão”, por meio de uma variância narrativa. E nestes, a explicação histórica varia bastante pelo estilo de narrativa textual aplicada, pela formulação desta narrativa e pela polissemia apresentada por cada uma das narrativas. Com base na análise destes discursos produzidos por estes autores (do qual tomamos como centro Barca, 2001b; Gago, 2001), podemos entender que estes conceitos “bebem” da mesma fonte: “indagar-se como é que adolescentes encaravam a existência de diferentes respostas explicativas para uma mesma questão histórica” (BARCA, 2001a, p.16). E estas noções se interligam às noções de Peter Lee, especialista em empatia histórica, que explicaremos a seguir, pois segundo Barca (2006,p.22):

[...] as respostas e a argumentação produzidas pelos jovens inquiridos constituem dados que, em linhas gerais, convergem com os estudos sobre cognição histórica desenvolvidos em Inglaterra por Lee (2005), entre outros, no sentido de que crianças e jovens entendem e relacionam pontos de vista diferenciados, contanto que a situação que lhes é apresentada surja de alguma forma familiar e motivadora. O aluno apreende quando a experiência é significativa para ele.

Considerando o posto acima, o conceito de explicação se relaciona com a empatia, pois é necessário ter alguma relação de interesse para que o indivíduo esteja inclinado a considerar a ampliação de seu entendimento acerca de algo, considerando outros componentes para análise. No entanto, Barca (2006, p.22) realiza uma importante ressalva:

Em relação ao tratamento de versões diferentes, o senso comum tenderá a expressar-se de uma destas formas, segundo pressupostos emocionais ou acrítricos:

- “uma versão é a melhor porque é a que mais me agrada”.
- “todas as versões são iguais em valor, pois todas dependem de um determinado ponto de vista”.

Segundo Barca (2001b; 2006), esta compreensão sai de um entendimento próximo ao senso comum, seja ele emocional ou acrítrico a uma compreensão plástica e embasada. Seguindo a tendência das investigações em Cognição Histórica, classificando a compreensão em níveis progressivos, estes variam de uma incompreensão em identificar a variação de explicação (ou até mesmo em variação narrativa)– nível 1; a uma compreensão de verdade aos testemunhos e inverdade aos outros, inclusive análises historiográficas– nível 2; a uma diferenciação de narrativas e explicações decorrentes, baseadas nas fontes (e na evidência, mas que se limita a considerar a “verdade pela conjunção de valores”–nível 3; a evidência é usada de forma correta, mas imatura pela crença de uma narrativa objetiva e neutra, a do historiador, que chega à explicação consensual– nível 4; por fim, os estudantes chegam à noção de perspectiva: evidência e narrativas devem ser vistas em contexto, pois o conhecimento é provisório e deve ser visto como produto de sua época– nível 5.⁴

O último conceito aqui abordado, que consideramos de fundamental importância a ser considerado pelo docente em formação é o de “empatia história”, segundo Lee (2003, pp.19-33) pode ser entendido como:

[...] uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectarmos tudo isso com o que aqueles sujeitos fizeram.

⁴ Estes níveis são apresentados como: 1- A Estória; 2- A explicação correta; 3- quanto mais fatores melhor; 4- uma explicação consensual?; 5- perspectiva; tanto In: BARCA (2001a, pp.16-17); como In: BARCA (2001b).

[...] a partilha dos sentimentos para com o passado não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia” [...] Não podemos nos sentir orgulhosos de uma vitória militar quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar [...] se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objetivos.

Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque torná-la-ia impossível.

A esta explicação de Lee (2003), podemos identificar o conceito de empatia como a busca de uma compreensão histórica que considere os sentimentos e valores do passado (por isso a nomenclatura “empatia”) sem cair no anacronismo, ingenuidade científica, contemplando a incompatibilidade da História com a noção de simpatia com seus objetos de estudo. E que este conceito não pode ser dissociado dos conceitos de evidência e de explicação histórica, justamente por serem elaborados em conjunto com pesquisadores que elaboraram outros conceitos acerca das competências históricas. Por exemplo, Ashby; Lee (1987) propõem uma progressão em cinco níveis.⁵ Depois, Lee (2001, pp. 25-28) propõe uma progressão mais específica (1- Tarefa explicativa não alcançada; 2- confusão; 3- explicação através da assimilação e déficit; 4- explicação através de papéis e/ou de estereótipos; 5- explicação em termos de lógica da situação à luz do cotidiano/presente; 6- explicação em termos do que as pessoas pensavam: empatia histórica; 6- Expli-

⁵ (1- passado opaco; estereótipos generalizados; 3-empatia derivada do cotidiano; 4- empatia histórica restrita; 5- empatia histórica contextualizada)

cação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo). Buscando meramente interpretar estas categorias, especialmente a segunda concepção, mais recente, de Lee (2001), compreendemos que a progressão sai de níveis de não compreensão das ideias do passado ao julgamento de valor do passado como deficitário em relação ao presente; e depois ao reconhecimento do passado pelos valores presentes, partindo de estereótipos ou do cotidiano (aqui já há certa conexão de valores); à aquisição do objetivo traçado: compreender os valores do passado; e por fim ao domínio da “empatia”, com a percepção do contexto. O docente precisa estar atento a esta compreensão subjetivista acerca do passado de seus estudantes, pois em um nível básico o estudante frequentemente comete anacronismo.

Com base nas observações dos dados oferecidos pelas respostas dos estudantes do projeto, os pesquisadores em Cognição Histórica elaboraram um esquema de progressão dos níveis dos estudantes, com base em cada noção explorada, o que ajuda a projetar uma escala de estudos de progressiva dificuldade em História e a desmistificar o passado como algo irreal e impossível para a compreensão humana, o que justifica a ação do projeto CHATA e de outros projetos com o público-alvo escolar em Educação Histórica, como o elaborado por Isabel Barca em Portugal. A respeito disto, Lee (2003, p.25) nos ensina que:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas [...] Isso se aplica não somente às concepções de evidên-

cia, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica.

E agora, como a educação histórica pode ajudar a melhor formar os docentes de história?

À guisa de conclusão, proporemos uma reflexão acerca de possibilidades para a formação docente. Não se trata de uma receita de bolo; ao discutir propostas de formação docente, compreendemos que devemos partir dos anseios e lacunas de formação que os licenciandos apresentam em sua formação. Analisando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura das principais universidades cearenses, como exemplo, percebemos a ainda lacuna de disciplinas que se debruçam acerca da didática do ensino de História de forma mais detida; enquanto na Universidade Estadual do Ceará (UECE) existe uma disciplina obrigatória de Didática do Ensino de História (sem a obrigatoriedade de uma disciplina de Didática Geral), na Universidade Federal do Ceará (UFC) a disciplina geral existe, e uma específica está diluída em diversas disciplinas que, não necessariamente, apresentam concatenação para este fim. A inserção da temática da Educação Histórica é feita por iniciativas esporádicas em leituras pontuais, frutos de uma introdução recente da temática no estado, por conta da VIII Jornada Internacional em Educação Histórica, sediada em Fortaleza e co-organizada pelo departamento de História da UFC (em conjunto com outras universidades, como a Universidade Estadual de Londrina- hoje referência nacional para Educação Histórica).

A dissolução da discussão acerca da temática da didática do ensino de História na formação docente dos historiadores-educadores, campo fértil para debates e aprendizado acerca dos recentes esforços para a melhoria do ensino de História -em que claramente a Cognição Histórica traz os resultados mais destacados e aprofundados- nos moveu a realizar este esforço de pesquisa.

Ao realizarmos atividades com os estudantes da disciplina de Didática do ensino de História, durante o primeiro semestre de 2014, pudemos claramente perceber, pela fala de alguns licenciandos, que suas angústias são voltadas em torno “do que fazer” para tornar uma aula de História atrativa e significativa. Ao apresentarmos os esforços do projeto CHATA e alguns dos conceitos elaborados, estes licenciandos observaram a necessidade de uma leitura mais aprofundada desta temática, em forma de disciplina específica, como acontece nas licenciaturas inglesas de História (LEE, 2003). Tal informação é significativa: por partirem de projetos que dialogam as fontes históricas com a metodologia do historiador em busca de uma *praxis*, ou seja, nos dizeres de Certeau (2008), de um *métier* histórico, os esforços em Educação Histórica promovem melhorias significativas nos níveis de aprendizagem de estudantes e fornecem aos professores preciosas pistas de como (melhor) proceder em suas propostas pedagógicas em História. Consideramos que os ganhos obtidos ao propor estudos e reflexões neste área de estudos a professores de História em formação de suma relevância, pois redimensionam a forma como entendem o ato de educar, seja das estratégias metodológicas (SCHMIDT; BARCA, 2010) ao ato de avaliar (MAGALHÃES JUNIOR *et al*, 2011).

Referências bibliográficas

ASHBY, Rosalyn; ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Children's Concepts of Empathy and Understanding. In: PORTAL, C. (ed.) **The History Curriculum for Teachers**, Falmer Press, 1987.

_____; O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. Tradução de Ana Catarina Simão. In: BARCA, Isabel (org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II**. 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2003.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: Revista da Faculdade de Letras- HISTÓRIA. Porto: III Série, vol.2, 2001a.

_____. Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações. In: BARCA, Isabel (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2001b

_____. Em torno da Epistemologia da História. In: ____; GAGO, Marília (orgs.) **Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho. Braga, 2006.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**- Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. 2Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FERREIRA, Maria Nahir Batista; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. As necessidades formativas dos professores de história. **Anais do XXVII Simpósio Nacional da ANPUH**, Natal, 2013

LA TAILLE, Yves de; O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: DANTAS, H; LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em ação**. São Paulo: Summus, 1992.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I**. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II**, 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Lusografe, 2003

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; SILVA NETA, Maria de Lourdes da e CECATTO, Adriano. **Ensinar e aprender**: avaliação no ensino de História. XX EPENN. Manaus, AM. 2011.

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. O cinema como recurso pedagógico na Aula de História. In: **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí:Ed. Unijuí, 2011.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Os “estágios” do desenvolvimento da inteligência. **Viver mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia. São Paulo, v. 1, n. Piaget, 2005.

SCHMIDT, Maria A; BARCA, I; M, E. Resende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.