

# A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES E O COTIDIANO EM AULAS DE HISTÓRIA

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT\*

TÂNIA MARIA F. BRAGA GARCIA\*\*

*RESUMO:* As reflexões contidas neste artigo fazem parte do conjunto de preocupações relacionadas com o significado escolar do conhecimento histórico e sua participação no processo de renovação da escola que, “(...) tem uma terrível necessidade de ser transformada” (Snyders, 1988, p. 11). Trata-se de transformar a escola, reformulando os conteúdos que a definem. As reflexões apresentadas colocam em debate elementos norteadores da redefinição dos conteúdos e de suas abordagens, no ensino de história das séries iniciais, tendo como finalidade a formação da consciência histórica de alunos e professores. Estas reflexões foram produzidas no contexto do projeto “Recriando Histórias”.<sup>1</sup> Como resultados, aponta-se a explicitação de princípios que poderão nortear a vivência de novas práticas em aulas de história, em especial quanto à possibilidade de novas formas de captação e didatização de conteúdos que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética (Rüsen, 1992).

*Palavras-chave:* Ensino de história. Consciência histórica. Formação de professores.

THE FORMATION OF THE HISTORICAL AWARENESS OF STUDENTS AND  
TEACHERS AND EVERYDAY LIFE IN HISTORY CLASSES

*ABSTRACT:* The reflections contained in this article are part of a series of concerns related to the scholar meaning of the historical knowledge and its ambitious participation in the process of renewing school,

---

\* Pós-doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* schmidt@qualityware.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* taniabraga@terra.com.br

because “our school has a terrible need of being transformed” (Snyders, 1988, p. 11). According to this author, transforming school requires reformulating its contents, since, “every school is defined by the contents that it selects, proposes and privileges – the ones that it silences (...)”. In this perspective, this paper discusses some elements to define new contents and approaches in the history teaching of the first grades, to form the historical awareness of both students and teachers. These reflections are the results of the project “Recriando Histórias” (Recreating [Hi]Stories), developed by researchers from the Federal University of Paraná, in partnership with third grade teachers and students of Municipal Elementary Schools.

*Key words:* History teaching. Historical awareness. Teacher’s training.

## Importância da aula de história como espaço de formação da consciência histórica

**A**s discussões sobre o ensino desenvolvidas nas últimas décadas, apoiadas em conceitos como cultura escolar e cultura da escola (Forquim, 1993), transposição didática (Chevallard, 1991) e mediação didática (Lopes, 1999), têm recolocado em questão o próprio conceito de aula. Por força de tradição, é muito mais freqüente relacionar o ensino ao espaço da *sala* de aula, propondo-se como estratégias ou como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social.

A expressão “aula como espaço de conhecimento”, usada por alguns autores como Penin (1994), amplia a possibilidade de se compreender outras dimensões do ensinar e aprender e recoloca a discussão, não apenas em termos das estratégias de ensino, mas da própria natureza dos papéis que alunos e professores têm na elaboração do conhecimento.

Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a idéia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (Schmidt, 1998, p. 57). Aliada a essa concepção que recoloca o método de produção do conhecimento na relação com o método de ensino, defende-se como espaço de compartilhamento de significados (Schmidt & Garcia, 1999).

Esses elementos constituem-se em referências valiosas para se reconceitualizar a aula como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História.

Para Rüsen (1987), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”.

A resposta a estas indagações pode ser encontrada em vertentes historiográficas que entendem a história como o estudo da experiência humana no tempo (Thompson, 1981). Essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica.

Segundo Freire (1970), na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Ademais, afirma o autor, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (Freire, 1970, p. 29).

Na esteira desses autores, pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e

professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

O primeiro princípio – de ordem teórica e referido às condições, finalidades e objetivos do ensino de história – deve ser entendido na relação com o segundo princípio da Didática da História que, segundo Rüsen (1987), é mais prático e refere-se aos métodos e atividades de ensino da história em aula.

Tomando como referência esses princípios da Didática da História, o projeto “Recriando Histórias” desenvolveu um trabalho com fontes históricas, enfatizando a exploração dos documentos em estado de arquivo familiar. Estes documentos são, como afirma Artières (1998, p. 9),

(...) antetextos de nossas existências. Encontramos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontramos também velhas fotos amarelcidas. No meio da confusão, descobriríamos cartas: correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem-amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa, ou ainda, com aquele telegrama urgente, anunciando um nascimento. Entre a papelada, faríamos achados: poderia acontecer de esbarrarmos com nosso diário de adolescência ou ainda com algumas páginas manuscritas intituladas “Minhas lembranças de infância”.

Tais documentos, como afirma Germinari (2001), são pertinentes à vida das pessoas comuns e podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários, constituindo elementos importantes para o diálogo com as suas experiências do passado.

O conjunto de atividades desenvolvidas no Projeto para localizar documentos nos arquivos familiares e o processo de transformação desses documentos em ponto de partida para o ensino de história<sup>2</sup> permitiram que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica de alunos e professores que, segundo Rüsen (1992, p. 28), é “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”. Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-

nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (idem, *ibid.*).

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças” (idem, *ibid.*, p. 29). Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta se a humanização é possível.

Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

## A formação da consciência histórica de alunos e professores: vivenciando novas práticas

O trabalho desenvolvido e o processo de reflexão sobre o conjunto de atividades propostas no Projeto permitiram explicitar alguns princípios que poderão nortear a vivência de novas práticas em aulas de história, voltadas à formação da consciência histórica na perspectiva aqui indicada.

Depoimentos colhidos entre os alunos e professores participantes permitiram selecionar três princípios básicos que poderão nortear o ensino de história. Um primeiro princípio fundamental é que, ao buscar documentos em estado de arquivo familiar, ao identificá-los, analisá-los e interpretá-los, eles se surpreenderam e puderam estabelecer relações entre a história por eles vivenciada e outras narrativas históricas, como aquelas

presentes nos diferentes indícios do passado. Esta articulação entre a história vivida e a história percebida é uma das mais difíceis tarefas na relação ensino-aprendizagem da história, particularmente porque o conhecimento histórico veiculado nos e pelos manuais didáticos é, como aponta Chevallard (1991), um conhecimento impessoal, anônimo e desvinculado da prática social. Assim, como afirmaram os professores e alunos envolvidos no Projeto, pode-se aprender a história de um jeito diferente.

O segundo princípio, de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade. Esse conhecimento do passado pode ser articulado em diversas situações de aula, com outras formas de conhecimento histórico – por exemplo, com as narrativas de historiadores, de autores de manuais didáticos e com conteúdos históricos veiculados pela mídia.

Um terceiro princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada – histórias familiares –, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, inclusive aquelas produzidas por alunos e professores.

Esses princípios nortearam o movimento que possibilitou a inserção das lembranças e experiências dos professores e alunos em outras experiências e lembranças e também em diferentes narrativas históricas, articulando múltiplas temporalidades e relações entre presente, passado e futuro, ou seja, a própria consciência histórica, pois como afirma Rüsen (2001, p. 63), “a consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa”.

Entre os materiais coletados e produzidos pelos alunos e professores, foram selecionados documentos a serem trabalhados e explorados em sala de aula, que passaram a compor seqüências didáticas e materiais de ensino produzidos e usados pelos professores. Do ponto de vista metodológico, destaca-se nessa forma de abordagem a preocupação em problematizar os conteúdos de ensino selecionados, estabelecendo relações com

o cotidiano dos alunos e dos professores, bem como com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares.

A sistematização dos três princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em história contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, que supera mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica. Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas da história, apreendidas sob a forma de diferentes produções históricas, os alunos e professores se apropriam deles de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências. Isso ocorre quando se confrontam os documentos encontrados nos arquivos familiares com outros documentos e com as narrativas históricas já produzidas.

Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética: *crítica* porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas (1992); *genética* porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências.

Esta perspectiva crítico-genética se aproxima do que o educador brasileiro Paulo Freire define como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para o autor, esse processo não implica que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, entendam todo o significado das palavras e conceitos, mas que tenham possibilidades de explicitar mudanças em sua compreensão do mundo.

Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o de-

envolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas a sua própria experiência. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente.

Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com outros encontrados por eles em atividades de captação, alunos e professores podem se apropriar de procedimentos que fazem com que tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra somente na perspectiva da continuidade, mas também na da mudança. Como afirma Rüsen (1992), a mudança temporal é despojada do seu aspecto ameaçador e se transforma no caminho em que estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. O futuro supera o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceitualizado como uma intersecção, uma transição dinâmica. Assim, a consciência histórica passa a representar o passado como acontecimentos mutantes onde as formas mudam, paradoxalmente, para manter o seu próprio desenvolvimento. A própria permanência se torna dinâmica.

Especialmente com relação à formação continuada de professores, o projeto “Recriando Histórias” possibilitou entender que a opção por determinadas formas de transposição didática pode contribuir para a construção da consciência histórica crítica de alunos e professores, considerando-se:

- a) a relevância do conhecimento histórico, ou seja, do saber a ser ensinado, encontrado nos indícios documentais e na experiência cultural de alunos e professores, em confronto com outras fontes de conhecimento histórico como, por exemplo, os manuais didáticos;
- b) a forma do saber ensinado, ou seja, a ação dos professores em aulas de história, com o apoio dos materiais de ensino produzidos com os alunos;
- c) a natureza do saber aprendido, isto é, um tipo novo de relação que os alunos estabeleceram com o conhecimento histórico,



compreendendo-o como algo que é diferente do simples acúmulo de informações.

A avaliação do Projeto, na perspectiva processual, tem permitido constatar uma alteração de natureza qualitativa em relação ao conhecimento: ao vivenciar elementos do método de pesquisa específico da história, como parte de seu processo de formação continuada, os professores aprenderam a encontrar o conteúdo nas diferentes formas da história, e também a trabalhar com esses conteúdos em aula.

Trata-se da possibilidade de aproximar professores e alunos das formas como são produzidos os saberes, permitindo que eles se apropriem e/ou construam maneiras pelas quais esses saberes possam ser ensinados e aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às possibilidades abertas aos professores e alunos, sujeitos que compartilham experiências em aulas de história, de estabelecerem novas relações com os saberes históricos. No projeto “Recriando Histórias”, os procedimentos de identificação, seleção e proposição de conteúdos de ensino puderam também ser desenvolvidos pelos próprios professores e alunos, a partir do seu envolvimento com a sua realidade histórica, pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico em aulas de história.

Os materiais de apoio produzidos no âmbito do Projeto para servir de referência nas aulas de história foram incorporados, em muitos casos, ao conjunto de outros materiais já disponíveis na escola e que, necessariamente, não se organizam a partir dos mesmos referenciais teórico-metodológicos. Na mesma perspectiva, ainda que a importância de usar documentos no ensino de história e também a forma pela qual podem ser usados fossem conhecidas, isto não significou uma incorporação dessas metodologias e estratégias em todas as aulas. Tais constatações reafirmam a relevância dos processos de desenvolvimento profissional de professores, em oposição à concepção de treinamentos ou cursos de capacitação docente, ainda tão presente nos sistemas de ensino.

Finalmente, ao se refletir sobre os resultados do projeto “Recriando Histórias”, pode-se afirmar que investigações dessa natureza podem contribuir para, como afirma Zaragoza (1989), explicitar a historicidade

do próprio conhecimento histórico e fazer com que a história deixe de ser tratada como dogma.

*Recebido em maio de 2005 e aprovado em setembro de 2005.*

## Notas

1. O projeto “Recriando Histórias” é desenvolvido desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e prefeituras de municípios da região metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de ensino, extensão e pesquisa, envolve alunos bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Voltado ao objetivo principal de renovação do ensino de história nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular – e de produção de materiais didáticos para o ensino de história.
2. As escolas municipais – mais particularmente os alunos e professores de terceira série – estiveram envolvidas na realização das atividades de “captação de conteúdos” que procuravam identificar fontes documentais, em arquivos públicos e em estado de arquivo familiar, ao mesmo tempo em que buscavam sensibilizar a comunidade para contribuir nessa tarefa, permitindo o acesso a documentos pessoais e às suas memórias e histórias. As atividades de captação de conteúdos foram organizadas a partir de grandes temas – *famílias, trabalho e cultura*, por exemplo – que, entre outros, são indicados no documento oficial de orientação curricular para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentro dos pressupostos teóricos assumidos, foram construídas, então, atividades relacionadas com toponímia, patrimônio, estatutária, depoimentos orais, entre outras. Cada uma das escolas se organizou para localizar e coletar documentos, gravar entrevistas e depoimentos, registrar histórias contadas na região, descobrir e registrar brincadeiras e músicas presentes no lazer da comunidade. As atividades também foram pensadas e planejadas como estratégias e recursos de ensino desenvolvidas nas aulas de história, analisando documentos iconográficos e escritos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articular seus conhecimentos prévios com as informações e dados coletados e, portanto, construindo coletivamente um certo tipo de conhecimento sobre aspectos da história de seu município.

## Referências bibliográficas

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n 21, p. 9-34, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

GERMINARI, G. *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais da escola fundamental*. 2001. 161f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

OSSANA, E.O. Una alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional. In: VÁZQUEZ, J.Z. *Enseñanza de la historia*. Buenos Aires, 1994. (Colección INTERAMER, 29).

PENIN, S.T.S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.

PROENÇA, M.C. *Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

ROMERO, L.A. *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique, 1998.

RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*, Argentina, n 7. out. 1992.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001.

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história. In:

CONGRESSO INTERNACIONAL DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS HISTÓRICO-CULTURAIS, 1., 1999, São Paulo. *Caderno de resumos*. São Paulo: Universidade São Marcos, 1999. p. 47.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. *Recriando histórias de Pinhais*. Curitiba: UFPR/PMP, 2000.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. *Recriando histórias de Campina Grande do Sul*. Curitiba: UFPR/PMCGS, 2003.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZARAGOZA, G. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. In: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (Comp.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.