



# **O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares**

*The development of the historical thought in Primary Education: possibilities of using family files*

**Geysy Dongley Germinari**

<sup>[a]</sup> Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), coordenador do Laboratório de Ensino de História (LEHIS – Unicentro), Irati, PR - Brasil, e-mail: geysog@gmail.com

---

## **Resumo**

O artigo problematiza o uso de documentos históricos de arquivos familiares como caminho para o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças na Educação Infantil. Ele está inserido no campo de pesquisa do ensino de História denominado *Educação Histórica*, que analisa o processo de ensino e aprendizagem com base na epistemologia da história. A relação entre Educação Infantil e Educação Histórica está referenciada na teoria da consciência histórica do filósofo da história Jörn Rüsen e nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem histórica para crianças, desenvolvidas pela pesquisadora Hilary Cooper. As reflexões apresentadas são parte do projeto de pesquisa “O Pensamento histórico de jovens e crianças de escolas localizadas no município de Irati-PR”, desenvolvido no

Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Câmpus Irati. Como resultado de maior relevância, aponta-se a possibilidade da aprendizagem histórica no âmbito da Educação Infantil, por meio do trabalho sistemático com fontes históricas oriundas de arquivos familiares.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Pensamento histórico. Arquivos familiares.

### **Abstract**

*The article problematizes the use of historical documents of family files as a tool for the development of the children's historical thought in the Primary Education. It is introduced in the research field of the History Teaching denominated Historical Education, which analyzes the teaching and learning process based in the history's epistemology. The relation between primary education and Historical Education finds reference in the theory of the historical conscience of JörnRüsen and in the researches on historical teaching and learning for children, developed by Hilary Cooper. The thoughts presented here are part of the research project "The historical thought of youths and children of schools located in the municipal district of Irati-PR", developed in the Department of History of the State University of Center-West (Unicentro), in the city of Irati. As a result of larger relevance, it is pointed the possibility of the historical learning in the extent of the primary education, through the systematic work with historical sources from family files.*

**Keywords:** Primary Education. Historical thought. Family files.

---

### **Introdução**

No campo de pesquisa do Ensino de História, tem-se destacado, nos últimos anos, uma perspectiva de análise denominada *Educação Histórica*, a também chamada pesquisa em Cognição Histórica, desenvolvida com intensidade em vários países, principalmente na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Canadá, em Portugal e no Brasil.

No Brasil, a presença da Educação Histórica foi evidenciada pelo trabalho de Evangelista e Triches (2006). As autoras sistematizaram as informações sobre grupos de pesquisa (GPs) em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre 2000 e 2005. Entre os resultados obtidos, constataram a presença de grupos de pesquisa e linhas de pesquisa (LPs) em Educação Histórica a partir do ano de 2005.

Nos estudos de Educação Histórica, os pesquisadores “[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...]” (BARCA, 2005, p. 15).

Desse modo, parte-se do pressuposto de que é necessário o conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos para que as intervenções didáticas nos processos de ensino-aprendizagem possam ser mais eficazes. Do ponto de vista teórico-metodológico, diferentemente da pesquisa cognitiva fundamentada na Psicologia da Educação, a análise da aprendizagem histórica, no viés da Educação Histórica, referencia-se no próprio conhecimento histórico, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem de história efetiva-se mediante um enquadramento teórico circunscrito à epistemologia da História.

As pesquisas e as intervenções didáticas ancoradas nos princípios da Educação Histórica têm apontado caminhos para as crianças e os jovens se relacionarem com o passado por meio de reflexões orientadas pela investigação histórica. Nessa direção, defini os processos básicos do pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, tais como: a análise de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e a apreensão da multiperspectividade histórica.

Tendo como referência a perspectiva da Educação Histórica, lidar-se-á com problemas conceituais relacionados ao desenvolvimento do pensamento histórico em crianças, com idade compatível com a Educação Infantil, por meio do trabalho em sala de aula com documentos de arquivos familiares. As reflexões apresentadas aqui fazem parte das atividades de pesquisa do projeto de pesquisa “O Pensamento histórico de jovens e crianças de escolas localizadas no município de Irati-PR”, vinculado ao Departamento de História da Universidade do Centro-Oeste (Unicentro).

### **Educação Histórica e o pensamento histórico de crianças**

As investigações na perspectiva da Educação Histórica, sustentadas na epistemologia histórica, assumem, na atualidade, um conjunto de abordagens que podem ser resumidas em três grupos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; e c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

As reflexões sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessa a quantidade ou a simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica, em que são analisados conceitos como: compreensão histórica, narrativa, evidência histórica, inferência, consciência histórica, causalidade, entre outros.

A análise de ideias substantivas concentra-se nos conceitos históricos, conhecidos na escola como “conteúdos de ensino”. Nesses estudos enfocam-se conceitos gerais, como, por exemplo, imperialismo e democracia, e também noções particulares vinculadas a contextos específicos no tempo e no espaço, tais como as histórias nacionais, regionais e locais. As investigações sobre o uso do conhecimento histórico versam sobre o significado e uso da História na vida cotidiana. Buscando uma definição para a área, Schmidt e Garcia (2006, p. 9) enfatizam que:

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem”, tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

O interesse no conhecimento das ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e em considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino de história surgiu na Inglaterra. De acordo com Lee (2001, p. 13), pioneiro nos estudos de Educação Histórica:

Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado na Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”.

A situação de descrédito pela qual passava a disciplina de História na Inglaterra começou a mudar com o projeto 13-16 (coordenado na última fase por Denis Shemilt), cujo principal objetivo era abordar o ensino de História em termos históricos.

O projeto, organizado para estudantes de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra, envolvendo mais de um terço das escolas e modificando a concepção da disciplina. Lee (2001, p. 14) destaca que:

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que, anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas idéias em História.

No contexto, o projeto sugeriu novas questões sobre o ensino de História, tais como: “Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p. 14). Esses questionamentos têm orientado as análises sobre cognição histórica.

O acúmulo de pesquisas sobre a progressão do pensamento histórico de crianças, realizadas em vários países, permite indicar alguns pontos de convergência:

- a) a aprendizagem ocorre em contextos concretos;
- b) as crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta às suas ideias prévias;
- c) vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais;
- d) as ideias históricas de crianças apresentam uma progressão lógica, mas não invariante; cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados, conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

O desenvolvimento da aprendizagem histórica passa pelo desafio de aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado (conteúdos históricos). Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de *literacia* histórica. O conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, que permite ler historicamente o mundo. Portanto, ser competente historicamente envolve o domínio de elementos da investigação histórica. Destaca-se, no procedimento da pesquisa histórica, a problematização, a construção de conceitos, a análise causal, a contextualização temporal e a exploração de documentos históricos.

Embora os elementos da investigação histórica sejam inseparáveis, analisar-se-á somente uso de fontes históricas de arquivos

familiares, no contexto do trabalho com crianças de 3 a 6 anos, compatível com a definição da faixa etária para Educação Infantil, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/96, que assim se expressa no art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2002, p. 37).

### **Arquivos familiares: epistemologia e metodologia da pesquisa em história na Educação Infantil**

Os arquivos, na perspectiva de Paes (1997), podem ser classificados, entre outras formas, segundo as entidades mantenedoras. Eles podem ser: públicos (federal, estadual, municipal); institucionais (escola, igreja, associações, sindicatos); comerciais (empresas, corporações); e familiares ou pessoais. O arquivo público pode ser definido como um “[...] conjunto de documentos produzidos ou recebidos por instituições governamentais de âmbito federal, estadual ou municipal, em decorrência de suas funções administrativas, judiciárias ou legislativas.” (PAES, 1997, p. 24).

As instituições fornecem serviços direcionados a levantamento, leitura e reprodução de documentos e, além disso, possuem condições técnicas para conservar grandes acervos documentais. Como afirma Camargo (1988, p. 58), “[...] no âmbito do público como equivalente de estatal e de oficial, os arquivos são, antes de mais nada, depositários da fé pública”. Ainda segundo a autora,

A valorização do arquivo como órgão que conserva os documentos emanados de autoridades públicas vem de uma longa tradição jurídica, baseada na presunção de autenticidade dos atos praticados pelos que detêm cargos e ofícios públicos. É na esfera pública – mediante registros autênticos e seguros – que evidenciam a veracidade e a validade dos fatos (CAMARGO, 1988, p. 59).

Os documentos de arquivo familiar não fazem parte da vida de personagens do cenário político ou midiático. Esses documentos podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se, entre eles, velhas fotografias amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes confidenciais, carteiras de trabalho<sup>1</sup>.

Essa definição encontra respaldo nas ideias de Artières (1998, p. 31), para quem “[...] arquivar a própria vida não é privilégio de homens ilustres (de escritores ou de governantes). Todo indivíduo, em algum momento da sua existência, por uma razão qualquer, se entrega a esse exercício”.

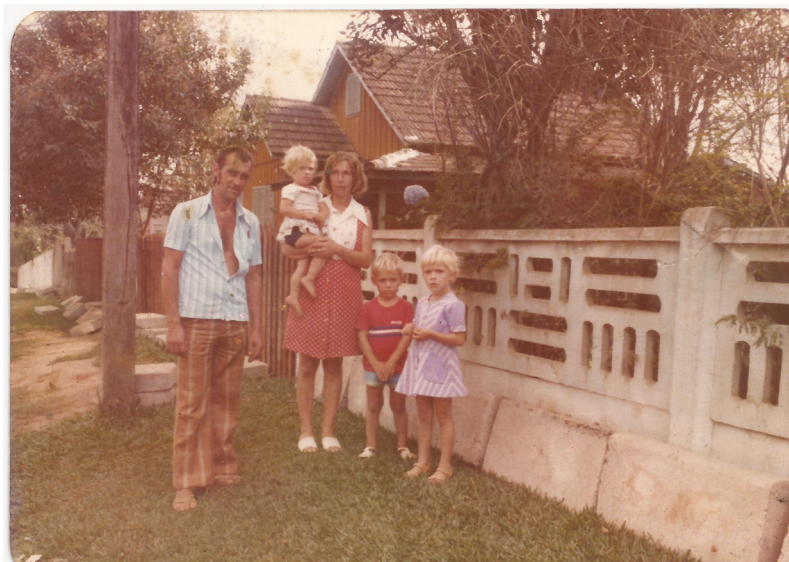
A classificação dos documentos familiares ocorre diariamente; ainda segundo Artières (1998, p. 10), “[...] passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos”. Esse autor analisa a relação complexa entre o indivíduo e seus documentos, detendo-se na natureza das exigências sociais, que levam as pessoas, cotidianamente e silenciosamente, a manter arquivos de suas vidas.

Com as crianças ocorre o mesmo processo: desde os primeiros anos de vida, diferentes fontes são produzidas e guardadas. Esse material pode ser classificado em dois tipos: a) fontes diretamente relacionadas à vida das crianças, como as fotografias das fases da vida e o registro de nascimento, as quais são propícias para construir a história individual da criança; e b) fontes encontradas em arquivos familiares não diretamente relacionadas ao tempo de vida da criança, entre as quais se enquadram os artefatos acumulados antes do nascimento.

---

<sup>1</sup> O uso de documentos de arquivos familiares no ensino de História para crianças foi proposto originalmente no projeto “Recriando Histórias”, sob a coordenação das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse projeto iniciou a partir da parceria entre a UFPR e municípios da Região Metropolitana, firmada em 1997.





**Figura 1** - Fotografia da Família Furtado, Mafra, SC - Brasil (1980)

Fonte: Acervo pessoal.

Essa documentação pode ser utilizada para significar a experiência vivida em histórias coletivas (familiares, regionais, nacionais), as quais ultrapassam a dimensão da história individual da criança. A pesquisadora Hilary Cooper (2006, p. 178) mapeia tipos de fontes que podem ser inseridas na Educação Histórica de crianças:

As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas – canções, jogos do passado, músicas populares da infância da avó. Organizações voluntárias podem ser conectadas para permitir que as crianças conversem com pessoas mais velhas – fontes orais. Fontes podem ser coisas que foram feitas no passado, desde broches a castelos, encontradas em casa ou museus. Elas podem ser escritas; para crianças menores incluem: pulseirinhas de bebê, cartões de aniversário, livros de fotos artigos, nomes em estátuas e memoriais.

Entre as fontes citadas, algumas são originárias de arquivos familiares, como fotografias e cartões de nascimento. Esses materiais, do ponto de vista historiográfico, são considerados fontes para a história e, portanto, passíveis de serem usados na Educação Histórica de crianças.

O uso de documentos no ensino de História tem sido um tema amplamente debatido nas últimas décadas. Para Ferraz (1999, p. 682), “[...] é relativamente grande o volume de artigos, ensaios e livros relacionados, de uma maneira ou de outra, ao exercício do conhecimento histórico através do trabalho documental”.

Hilary Cooper (2006, 2012) sugere conceitos históricos possíveis de serem desenvolvidos na Educação Infantil por meio do trabalho com fontes históricas, tais como: inferência; criação de significado para o passado; sequências temporais; imaginação histórica; compreensão de diferentes atitudes e valores do passado; ampliação do vocabulário histórico; validade e verdade histórica. Cooper (2012, p. 24) ressalta também o caráter estimulante do trabalho com fontes históricas para as crianças:

O que caracteriza as fontes como intrigantes é que elas não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que “adivinhar” o que elas podem estar nos falando, baseados no que mais nós podemos saber. Pode haver mais de uma inferência possível para se fazer sobre uma fonte. Crianças em particular gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, quando simplesmente não existe uma resposta “correta” ou esta ainda não é conhecida pela criança. Mesmo se suas hipóteses pareçam improváveis, elas estão aprendendo a se comprometer com o processo de pesquisa histórica [...].

De modo geral, os arquivos familiares contribuem para o conhecimento do gênero humano. Nessa perspectiva ampla, alguns pontos epistemológicos e metodológicos específicos merecem destaque quando se propõe o uso de documentos encontrados em arquivo familiar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A inclusão de documentos familiares nas

aulas, pela sua natureza, exige uma prática pedagógica assentada em determinadas princípios metodológicos.

Nesse sentido, ressalta-se a compreensão de que todas as pessoas, independentemente da classe social, são sujeitos do processo histórico e, como decorrência dessa posição, há a necessidade de uma concepção ampla de documentos históricos. Além dos pressupostos epistemológicos, o trabalho com os documentos em estado de arquivo familiar exige encaminhamentos metodológicos referentes a coleta, identificação e organização das fontes, envolvendo, nessa tarefa, professores, alunos e familiares.

Em relação à coleta das fontes, cabe ao professor definir uma estratégia de captação que envolva os alunos e respeite os familiares e colaboradores (proprietários dos documentos), no intuito de assegurar a correta manipulação e devolução dos documentos. Concomitante a isso, faz-se necessário identificar as fontes, determinando o registro de informações básicas, como data, local e assunto, dados fundamentais para utilização de qualquer tipo de documento em sala de aula. Nas instituições especializadas em guarda e preservação de acervos documentais, arquivos públicos, museus, centros de documentação, a preservação de dados das fontes sob sua custódia atende às demandas de pesquisa. No caso dos documentos de arquivos familiares, isso não se verifica, pois é precária a identificação, já que essas fontes não são acumuladas e guardadas para servirem à pesquisa.

Portanto, torna-se fundamental identificá-los no ato da coleta, solicitando aos proprietários dos documentos os dados mínimos necessários à prática pedagógica. É importante ressaltar que a coleta dos documentos deve ser orientada pelos conteúdos a serem ensinados. Em outras palavras, a captação dos documentos deve estar a serviço do trabalho pedagógico em sala de aula.

Os documentos de arquivo familiar são registros que podem revelar aspectos da cultura de um povo. Para Williams (2011a; 2011b), a cultura de um povo, seja nos seus aspectos mais cotidianos, como os hábitos alimentares, seja nos seus aspectos mais sofisticados, como as artes e a literatura, é uma elaboração de toda a sociedade, ou seja, tanto as práticas cotidianas

quanto os produtos mais sofisticados da criação individual pertencem a uma base comum de caráter social. Segundo Cevasco (2001, p. 48),

Explicitando um pouco melhor: a definição mais prosaica, de cultura como modo de vida, e a mais elevada, de cultura como os produtos artísticos, não representam alternativas excludentes: o valor de uma obra de arte individual reside na integração particular da experiência que sua forma plasma. Essa integração é uma seleção e uma resposta ao modo de vida coletivo sem o qual a arte não pode ser compreendida e nem mesmo chegar a existir, uma vez que seu material e seu significado vêm deste coletivo.

Sobre esse aspecto, Jean-Claude Forquin (1993, p. 36), com base em Williams<sup>2</sup>, ressalta que:

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social [...] em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição "dominante" ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual.

Nessa direção, não se pode afirmar a existência de uma cultura produzida exclusivamente pela classe dominante para a classe dominante, como uma espécie de cultura autêntica; o que existe é um processo de seleção, interpretação e apropriação de determinados elementos culturais por parte da classe dominante, que se utiliza de parcela da cultura como forma de distinção e manutenção do poder em relação às demais classes

---

<sup>2</sup> Nessa passagem, Forquin (1993) fundamenta-se no livro *Culture and society 1780-1950*, de Raymond Williams, publicado em 1958.

sociais que compõem a sociedade. Esse processo Williams (2011a, p. 54) denomina de “Tradição Seletiva”:

O que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, e sempre assumida como “a tradição”, “o passado significativo”. Mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz.

O contínuo fazer e refazer da cultura dominante acontece nos processos de educação, na formação social mais ampla, como a família, na organização do trabalho, nas práticas cotidianas, na tradição seletiva, em um plano intelectual e teórico. Essas forças colaboram para a manutenção da cultura dominante.

Essa proposta contribui para as discussões acerca da prática da Educação Histórica no âmbito da Educação Infantil, na medida em que propõe uma metodologia que valoriza os aspectos cotidianos e a experiência de vida dos alunos e da comunidade.

### **Considerações finais**

A inclusão de documentos históricos de arquivos familiares na Educação Infantil exige, pela sua natureza, uma Educação Histórica ancorada nos princípios da investigação histórica.

Com uma Educação Histórica baseada nos pressupostos epistemológicos da ciência histórica, o uso de fontes de arquivos familiares exige procedimentos metodológicos específicos, como coleta, identificação, organização e interpretação historiográfica.

Nessa perspectiva metodológica, cabe ao professor definir estratégias de ação, fundamentadas nos princípios da historiografia, que envolvam os alunos e os familiares e colaboradores (proprietários dos documentos), com o objetivo de garantir a preservação dos documentos coletados.

É relevante, também, destacar que o uso dos documentos de arquivos familiares deve estar intrinsecamente relacionado aos conteúdos a serem ensinados. Dito de outro modo, os documentos selecionados devem promover a Educação Histórica dos alunos.

Ademais, essa proposta contribui para as discussões acerca da prática de Educação Histórica, ao propor uma metodologia que valorize aspectos do cotidiano e a experiência de vida das crianças, temáticas presentes nas propostas curriculares, nas esferas municipal, estadual e federal.

## Referências

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

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMARGO, A. M. de A. O público e o privado: contribuição para o debate em torno da caracterização de documentos e arquivos. *Arquivo: Boletim Histórico e Informativo*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 57-64, jul./dez. 1988.

CEVASCO, M. E. E. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em revista*, Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.

COOPER, H. *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Curitiba: Base, 2012.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de história, didática da história, educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar em revista*, Curitiba, Especial, p. 33-55, 2006.

FERRAZ, F. C. A. O uso escolar de fontes históricas. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1998, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

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

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica: actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p. 13-27.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

PAES, M. L. *Arquivo: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1997.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. *Consciência histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire, v. 4).

WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011a.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis: Vozes, 2011b.

Recebido: 06/06/2014

Received: 06/06/2014

Aprovado: 15/07/2014

Approved: 07/15/2014