

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E NARRATIVAS HISTÓRICAS  
DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A GUERRA DO PARAGUAI:  
UMA EXPERIÊNCIA PDE**

Daniele Sikora Kmiecik<sup>1</sup>

Ana Claudia Urban<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto tem por objetivo apresentar as reflexões teóricas que fundamentam a implementação didático-pedagógica em fase de execução, de um trabalho de pesquisa do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Buscando desenvolver uma nova relação dos jovens estudantes com a História e favorecer a aprendizagem histórica, este estudo encontrou fundamentos no aporte teórico da Educação Histórica e da consciência histórica. Para Rüsen (2014) a consciência histórica é a combinação entre a apreensão do passado pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro, expressa por meio das narrativas históricas, isto é, da constituição de sentido, expresso por meio da linguagem. O conteúdo substantivo é a Guerra do Paraguai e a metodologia de pesquisa contempla a produção de narrativas históricas a partir do estudo de fontes históricas acerca da temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Histórica; Consciência Histórica; Guerra do Paraguai.

As reflexões teóricas apresentadas neste texto integram os estudos que fundamentam um trabalho de pesquisa em desenvolvimento através do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e contempla discussões que perpassam o ensino de História, na perspectiva do campo da Educação Histórica.

No estado do Paraná, o PDE assumiu o compromisso de assegurar o processo de formação continuada dos professores da rede pública estadual por meio do retorno à vida acadêmica, firmando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES). Regulamentado como um programa do estado do Paraná, através da Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, o PDE tem por objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que o professor é levado a refletir sobre as dificuldades no ensino e aprendizagem presentes em sua

---

<sup>1</sup>Professora de História da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Orientanda PDE 2016/2017 da UFPR.

<sup>2</sup>Professora do Setor de Educação/UFPR. Doutora em Educação e Pesquisadora do LAPEDUH (UFPR). Orientadora do trabalho PDE.

realidade escolar e desenvolver uma atividade de pesquisa, a partir de uma intervenção pedagógica, que proporcione a superação dos problemas diagnosticados.

Pensar a prática docente faz emergir diversos questionamentos e reflexões sobre o que ensinar e como ensinar e faz indagar sobre como o estudante se relaciona com a História e com os conteúdos escolares. Diante destas e outras inquietações, se faz necessário lançar um olhar atento para os processos específicos de ensino e aprendizagem da História.

Assim, a partir das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem surgiu a pergunta que pôs em curso a elaboração do projeto de pesquisa e posteriormente, a construção de uma produção didático-pedagógica que buscou contemplar possibilidades metodológicas com vistas a promover uma aprendizagem histórica significativa em jovens estudantes do Ensino Médio. Neste sentido, a definição de objetivos tais como: a) O desenvolvimento de metodologias identificadas com o campo da Educação Histórica tendo por referência o conteúdo substantivo Guerra do Paraguai; b) A análise das narrativas históricas produzidas pelos jovens estudantes e; c) A verificação de conceitos de segunda ordem como temporalidade, explicação e ação histórica presentes nas narrativas históricas; demarcou a consciência histórica, como objeto central da investigação.

Para tanto, foi primordial expandir a compreensão sobre o campo da Educação Histórica buscando conhecer suas origens, pressupostos e campo investigativo.

### **Educação Histórica**

Segundo Germinari (2011), a Educação Histórica surge no início dos anos 1970, sobretudo nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Inglaterra e Portugal, sendo Peter Lee um dos pioneiros a investigar o descrédito que a disciplina de História enfrentava na Inglaterra. A pesquisa de Lee (2001) buscou responder sobre as ideias que as crianças traziam para a disciplina de História e sobre os conceitos e imagens que a História fornecia às crianças e seu resultado revelou que os estudantes ingleses não optavam pela disciplina de História, pois consideravam mais interessante as histórias da televisão e dos livros, do que a história apresentada nas aulas. Esta pesquisa de Lee na Inglaterra promoveu um direcionamento das primeiras investigações sobre Educação Histórica.

No Brasil, a Educação Histórica, começa a se consolidar a partir do ano de 2005 com a criação de grupos de pesquisas. É importante ressaltar que o programa de formação continuada de professores que atuavam no Ensino Fundamental, denominado “Recriando

História”, desenvolvido desde 1995 pela UFPR, foi responsável pela produção e publicação de importantes subsídios para os estudos em Educação Histórica (GERMINARI, 2011), assim como, as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), na mesma instituição, que desde a segunda metade do ano de 2012, publica semestralmente a Revista de Educação Histórica, um periódico eletrônico que tem por missão,

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (REDUH, 2017:não p.).

“Entre os conceitos utilizados pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, o de consciência histórica assume posição central” (GERMINARI, 2011:60), em meio a muitos outros conceitos como, por exemplo: significância histórica, mudança, sentido, evidência e narrativa. Também nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) o desenvolvimento da consciência histórica assume papel central, pois segundo as DCEs, a finalidade do ensino de História é “a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, [...] configurado pela consciência histórica dos sujeitos” (PARANÁ, 2008:47). Neste sentido, as DECs para disciplina de História, se estruturam a partir da matriz disciplinar de Jörn Rüsen e de ideias que se vinculam a Educação Histórica.

Segundo Barca (2001), a Educação Histórica se fundamenta na epistemologia da História e se constitui como teoria e também aplicação à educação de princípios da cognição histórica. Assim, a partir de sua base teórica, as pesquisas em Educação Histórica têm investigado os princípios, as fontes, os tipos e estratégias de aprendizagem e intervenções feitas pelo professor a partir das ideias históricas dos estudantes (BARCA, 2005), objetivando entender as relações que o professor e os estudantes estabelecem com os conhecimentos históricos. (SCHIMDT; CAINELLI, 2010:23).

Neste sentido, a Educação Histórica tem se ocupado de estudos que permitam compreender as relações que perpassam o ensino e aprendizagem de História e a produção do conhecimento histórico bem como, de investigações referentes as práticas inerentes ao ensino de História, uma vez que estas, ainda estão bastante ancoradas nas teorias da aprendizagem advindas da Pedagogia e da Psicologia, portanto, muito longe da cognição histórica situada, para a qual, os processos cognitivos devem estar pautados na epistemologia da História (SCHIMDT, 2009) a fim de assegurar a aprendizagem histórica.

A aprendizagem histórica ocorre quando se faz perguntas, quando se questiona o passado a partir do presente, a partir das motivações da vida prática, estabelecendo relações entre as experiências do passado e as expectativas do futuro. (RÜSEN, 2014). Esta orientação temporal é o que Rüsen define como consciência histórica, pois para ele,

A consciência histórica é uma categoria geral que não tem apenas relação com o aprendizado e ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico [...] dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (RÜSEN, 2014:36-37).

Portanto, o passado não pode ser concebido meramente como lembrança, informação ou acontecimento, uma vez que os sujeitos não podem ser vistos como desvinculados da sua vida em sociedade e nem negligenciados como sujeitos da História.

A partir da interpretação dos fatos históricos, é possível ao sujeito entender a sociedade na qual vive e orientar suas ações na perspectiva de um futuro que almeja. Esta relação temporal que Rüsen denomina consciência histórica, pode ser manifestada pelos sujeitos através das narrativas históricas.

### **Narrativas históricas**

As narrativas históricas são “práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem”. (RÜSEN, 2010:154).

Segundo Oliveira (2012), a aprendizagem histórica acontece a partir de fatos e acontecimentos do passado, transformados em conhecimentos históricos pelo sujeito e comunicados por meio das narrativas históricas.

Para Rüsen (2014), a competência narrativa é dada como essencial à consciência histórica, uma vez que articula a atribuição de sentido ao passado e promove a orientação da vida prática no presente. Para dar sentido ao passado, as narrativas históricas precisam contemplar elementos como o conteúdo, a forma e a função.

Em relação ao conteúdo, a consciência histórica se caracteriza pelas competências para a experiência, para a interpretação e para a orientação. Quanto à experiência, trata-se de olhar o passado diferenciando-o do presente. Quanto à interpretação, destaca-se a habilidade de reduzir as diferenças temporais entre passado, presente e futuro e quanto à orientação, supõe-se a capacidade de guiar a ação, por meio das noções de mudança temporal, articulando identidade e conhecimento. (RÜSEN, 2014).

Em relação à forma, a competência narrativa pode se vincular a quatro formas de consciência histórica classificadas por Rüsen (2014) em: tradicional (afirmação e permanência dos modos de vida e de cultura do passado); exemplar (o passado é tomado como modelo por isso normalmente tende à generalizações); crítica (nega padrões e problematiza o presente) e genética (diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum). No entanto, estes quatro tipos de consciência histórica não são excludentes entre si, porém na narrativa histórica, um somente será dominante enquanto os outros serão secundários.

Para Schmidt e Cainelli (2010), uma narrativa histórica que contribua efetivamente para a orientação da vida presente, baseada em fundamentos de uma formação para a cidadania, deve superar as formas tradicionais e exemplares, portanto deve se vincular a uma consciência do tipo crítico-genética, que apresenta narrativas mais complexas.

Quanto à função, “a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e de estabilização da identidade”. (RÜSEN, 2014:98).

Para Gevaerd (2009), as narrativas históricas são essenciais para o ensino e aprendizagem nas aulas de história, não só porque permitem o relato do passado, mas também sua interpretação. Por isso, trabalhar com a narrativa na sala de aula, implica em alguns procedimentos como:

[...] contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS apud GEVAERD, 2009:3)

Nesse sentido, a narrativa histórica é compreendida como o recontar o que aconteceu, não apenas como uma descrição do fato, mas principalmente como uma explicação de como e porque existiram as situações do passado. Segundo Gago (2009), a narrativa por si mesma é explicativa, pois leva em conta a existência de uma sequência de acontecimentos que apresentam as condições que explicam a forma como um determinado evento histórico aconteceu.

Como produto de ideias históricas, as narrativas históricas apresentam ideias substantivas e ideias de segunda ordem. As ideias ou conceitos substantivos são a substância da história e pertencem a diferentes atividades humanas, como a economia, a política, a

sociedade e cultura, como por exemplo, os conceitos de comércio, nação, protestante, escravo, tratado, presidente, entre outros. (LEE apud GEVAERD, 2009). Já as ideias ou conceitos de segunda ordem são de natureza epistemológica e ajudam a compreender a natureza da História como ciência e, portanto estão para além do conteúdo ou da substância da História. Entre as ideias de segunda ordem estão os conceitos de evidência, causa, mudança, explicação, sentido, consciência histórica, narrativa, entre outros.

Partindo de ideias substantivas e de segunda ordem, as narrativas emergem na consciência histórica dos sujeitos não necessariamente através dos saberes escolares, porém, é através da escolarização e da investigação atenta das fontes históricas, que se tornam mais complexas.

### **Fontes históricas**

As fontes históricas “são quaisquer traços do passado que permanecem” (COOPER, 2012:21) e em sua grande maioria não foram produzidas para esta finalidade e por tanto, para terem significância, precisam que os sujeitos lhes atribuam sentido.

O uso das fontes históricas em sala de aula é o ponto de partida para o ensino de História e envolve uma relação interativa entre professor, estudante e conhecimento, onde professores e estudantes possam pensar historicamente e se apoderar da dimensão humana da História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

É importante ir além dos documentos escritos, contemplando também as fontes iconográficas e materiais, além de museus, praças, registros orais e documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e vídeos. Outro fator a ser observado é a superação do uso do documento como mera ilustração das aulas de História.

Schmidt e Cainelli (2009) sugerem como metodologia para o estudo de documentos em sala de aula: a) identificação do documento; b) explicação do documento, onde se investiga as intenções e objetivos do autor e a realidade expressa no documento e c) comentário do documento, apresentando, explicando e discutindo os dados obtidos e/ou respondendo a uma questão proposta. Assim, esta perspectiva de análise de documentos corrobora o pensamento de Marc Bloch, pois os documentos “só falam quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001:27).

Neste sentido, trabalho com fontes em sala de aula precisa ir além do que uma simples ida ao passado ou comprovação de um fato histórico. As fontes históricas precisam “criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão

com a formação da identidade” (PEREIRA; SEFFNER, 2008:116) dos estudantes e produzindo consciência histórica.

As fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias, desempenham um papel relevante em situações de aprendizagem que envolvem temas polêmicos e controversos da História.

### **Burdening History**

Para Bodo von Borries (2016), a História só é aprendida de forma eficaz e efetiva se primeiramente, novas perspectivas forem acrescentadas aos fatos e acontecimentos do passado, em segundo lugar, se a História estiver conectada a emoções, sejam elas negativas ou positivas e por fim, se a História for relevante para a vida.

Portanto,

Aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais. Assegurar-se de conectar certos pequenos pedaços do passado (alguns chamam fatos) pode ser importante, mas não o suficiente. A questão é: como dar uma versão geral, válida e consonante da narrativa histórica e como lidar com os efeitos para o presente. O ato mental de assimilar, digerir e superar histórias difíceis é decisivo. Naturalmente o processo de trabalhar através – para usar uma expressão psicanalítica – pode num caso controverso, tomar direções diametralmente opostas. (BORRIES, 2016:35-36).

Neste sentido, a definição do termo *burdening history*/história difícil foi explicitada pelas historiadoras Lilia M. Scharcz e Heloisa M. Starling em entrevista concedida à TRIP Magazine. Scharcz e Starling enumeraram fatos que se encaixam na definição de *burdening history*, sendo eles: o genocídio dos indígenas; o sistema escravocrata; a Guerra do Paraguai; a Guerra de Canudos; a Polícia política de Vargas; os centros clandestinos de violação dos direitos humanos durante a Ditadura Militar e o Massacre do Carandiru. A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, a partir das teorias de Borries, publicou um texto em 2015, intitulado: “Aprendizagem da ‘burdening history’: desafios para a educação histórica”, apresentando reflexões sobre a história difícil.

Também traduzida por adjetivos como “pesada”, “sobrecarregada”, “tensa” e “controversa”, a história difícil contempla em sua abordagem, sentimentos que envolvem danos, culpa, dor, vergonha, injúria, responsabilidade e até mesmo, luto, portanto não se trata de histórias que narram grandes vitórias ou feitos de heróis, mas que, no entanto, requerem versões plausíveis que permitam ao sujeito lidar com o cotidiano. Embora nas escolas e principalmente nos livros didáticos, haja sempre uma tendência a apresentar as história dos

vencedores e menosprezar a história dos vencidos, (BORRIES, 2016), algumas práticas docentes tem dado voz às histórias silenciadas e negligenciadas pela História oficial.

Lançando um olhar específico sobre um dos temas da história difícil que é negligenciada, escreveu Schmidt (2015):

O tema Guerra do Paraguai tem preocupado, não somente pesquisadores e professores de História, mas também influenciado as relações culturais entre diferentes países e governantes. Em 2015, durante viagem ao Paraguai, o Papa Francisco, no sermão que proferiu no santuário da Virgen de Caacupé, cidade de Caacupé, afirmou que a Guerra do Paraguai foi um conflito “injusto”, devido à dizimação de mais da metade da população do país. Ademais, disse o papa, é graças ao valor e abnegação, principalmente das mulheres paraguaias, que foi possível levantar o país derrotado, porque - *Vocês têm a memória e a genética dos que reconstruíram a vida, a fé e a dignidade do seu povo.* (SCHMIDT, 2015:18-19).

Assim, mobilizando sentimentos controversos nas populações dos países envolvidos, afetando as relações culturais entre as nações e ainda, revelando as emoções e sentimentos de toda a gente que viveu, sentiu e lutou na guerra, a Guerra do Paraguai é um tema difícil, que tem muito para revelar.

## **Guerra do Paraguai**

A memória dos 150 anos do conflito tem incentivado vários estudos no meio acadêmico e científico, bem como, a produção e vinculação nos meios de comunicação, de artigos, entrevistas e documentários, mas certamente é possível notar que as narrativas históricas que circulam no Paraguai demonstram uma forte mágoa dos paraguaios para com os brasileiros, enquanto no Brasil, boa parte da população sequer se lembra de que houve uma guerra contra o Paraguai. Fato este comprovado por um pequeno estudo exploratório realizado com jovens estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública.

Conforme Souza (2016):

À margem dos debates historiográficos mais recentes, os fatos relacionados à guerra são tratados de maneiras distintas nos dois países. No Paraguai a cultura histórica nacional trata do conflito como determinante para a identidade dos paraguaios, pois sustenta a concepção de uma herança maldita, que ainda hoje influencia na vida dos paraguaios e nas condições de desenvolvimento do país. No Brasil o entendimento comum é que se trata de um momento importante para a história nacional, mas não com a mesma centralidade, e dificilmente se estabelece relações com a situação atual do país. [...]. Uma rápida comparação entre como cada país rememora o conflito, seja por meio da educação formal, seja nos espaços de memória coletiva ou nos meios de comunicação, já permite evidenciar esse confronto de perspectiva. (SOUZA, 2016:não p.)

No Brasil, a primeira corrente historiográfica da Guerra do Paraguai, denominada “Patriótica” foi elaborada por militares e protagonistas da guerra, como Dionísio Cerqueira, Benjamin Constant e André Rebouças que descreveram as batalhas, as estratégias de combates e a atuação dos militares, buscando legitimar a atuação brasileira na guerra, colocando o Brasil como salvador da nação paraguaia que padecia sob a tirania do presidente Solano Lopez. Porém, a partir da década de 1960 surgiu uma segunda corrente historiográfica, denominada “Revisionista”, que influenciada pelo jornalista Júlio José Chiavenatto e pelo historiador León Pomer, buscou culpabilizar o Brasil pela guerra. As narrativas desta fase historiográfica destacaram as atrocidades da guerra, revelam a perspectiva do “genocídio” dos povos guaranis e apresentam os interesses econômicos da Inglaterra na região Platina. No âmbito da renovação, surgiu a partir da década de 1980 a corrente historiográfica denominada “neorrevisionista” que lançou novos olhares sobre Guerra do Paraguai. Explorando novas fontes históricas, o neorrevisionismo apresentou os indígenas, os negros, comerciantes, mulheres e crianças, que até então, haviam sido excluídos da história da guerra. Autores como, Francisco Doratioto, Ricardo Salles, e André Toral, apresentaram em seus estudos as delicadas relações que se estabeleciam na América do Sul às vésperas da eclosão do conflito e também, lançaram luz para o entendimento do cotidiano, das mazelas e dos sujeitos que viveram e ainda vivem, sob os efeitos deste conflito. (SQUINELO, 2014:262-295).

Neste sentido, se faz relevante compreender a história da Guerra do Paraguai, para além de suas narrativas nacionais e seus eventos militares. Mais do que isso, é importante conhecer e compreender a história de toda a gente que vivenciou esta guerra, contemplando as diferentes perspectivas históricas e historiográficas. Faz-se necessário buscar novas fontes históricas, bem como, desenvolver pesquisas mais profundas, mantendo certo grau de distanciamento, mas também de alteridade, em “se colocar no lugar do outro, mesmo que seja o inimigo, cantando as músicas e contando as histórias do inimigo”, (BORRIES, 2016:40), objetivando a reconciliação.

Portanto, os estudos e reflexões que contemplam a participação das mulheres e crianças na guerra, bem como as violências e mazelas que as atingiram durante a guerra e em período posterior precisam ser mais bem investigados, compreendidos e conciliados. Assim como, por exemplo, a participação de indígenas e negros escravos ou livres, pode ser melhor compreendida a partir da ampliação dos estudos das fontes históricas.

## **Considerações**

Pensar a aprendizagem de jovens estudantes a partir das DCEs em vigor no estado do Paraná implica em compreender o campo da Educação Histórica, que define como objetivo para o Ensino de História, a formação e desenvolvimento da consciência histórica.

Partindo do estudo de fontes históricas, o ensino de História precisa contemplar possibilidades metodológicas que permitam ao estudante conhecer o passado, entender o presente e presumir o futuro, não se furtando ao estudo de temas da “história difícil”, cujas narrativas históricas perpassam emoções positivas e negativas.

Mas acima de tudo, o ensino de História tem para si a tarefa de modificar e/ou melhorar as relações que estudantes e professores estabelecem com a História e com o saber escolarizado.

## Referências

BARCA, Isabel. Educação: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. III Série, V. 2. Porto: 2001. p.13-21. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

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

BORRIES, Bodo Von. Jovens e consciência histórica. Organização e tradução de SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M.; NECHI, L.P. Curitiba: W.A. Editores. 2016

BLOCH, Marc. **A Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Um guia para professores. Tradução de: JANKOWSKI, R. C.; SCHMIDT, M. A. e FRONZA, M. Curitiba: Base Editorial, 2012. Título Original: History 3-11 – Eary Years & Primary – A guide for teachers.

GAGO, Marília. Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p.175-196.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p.54-70, jun 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**.

Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=16029>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como praxis: a Educação Histórica e a formação de professores**. 2012. p.214. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2012-thiago-augusto-divardim-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>>. Acesso em: 25 set. 2016.

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH – LAPEDUH, Curitiba, n.14, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-14-completa.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** : Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, E. R. 1 reimp. Brasília: EDITORA Universidade de Brasília, 2010. Título Original: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagem der Geschichtswissenschaft.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.(Orgs.). 2 reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica situada: Que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A.; Barca, I. (Orgs.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p.20-51

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da —burdening history: desafios para a educação histórica. **Mneme – revista de humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/DANI/Downloads/8094-22771-1-PB.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cultura histórica, identidades e fronteira: Perspectivas de estudantes e professores brasileiros e paraguaios sobre a Guerra do Paraguai. **Anais do XV Encontro regional de História**, Curitiba, UFPR, não p., 26 a 29 jul. 2016. Disponível em: <[http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467221705\\_ARQUIVO\\_ArevoltadoContestadoemSaladeAula-textoprincipal.pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467221705_ARQUIVO_ArevoltadoContestadoemSaladeAula-textoprincipal.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SQUINELO, Ana Paula. Nesta “efeméride” o que temos a comemorar? O ensino de História e a Guerra do Paraguai 150 anos depois - análise da Coleção Didática Projeto Radix: História (PNLD2014). **Revista Historiae**, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 262-295. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/view/4814>>. Acesso em: 18 out. 2016.