

## A HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA: A PESQUISA E O FAZER DO PROFESSOR<sup>1</sup>.

Sandra Cristina Fagundes de Lima\*

**Resumo:** Neste texto discutimos as modificações que perpassam o ensino de História relacionando-as aos deslocamentos verificados nas temáticas das pesquisas da referida área. Nesse sentido, abordamos três momentos específicos em que no ensino e na pesquisa predominou uma dada concepção historiográfica, a saber, a História Tradicional, o Marxismo e os *Annales* e, por fim, a História Cultural.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Pesquisa. Professor.

**Abstract:** This paper brings a discussion on the modifications that go through the teaching of History, relating them to the displacements verified in the thematic of researches of the field. In that sense, we approach three specific moments in that a given historiographical conception has prevailed on teaching as well as on researches. They are Traditional History, Marxism and the *Annales*, and Cultural History.

**Keywords:** Teaching of History. Research. Teacher.

### I

Subjaz ao início da *Ordem do discurso* o desejo de Foucault de não ter que iniciar a sua fala<sup>2</sup>. Vã ilusão..., como ele mesmo salienta; afinal falava do interior da academia e essa exige de todos um início, e mais, exige que ele seja solene, seja um “acontecimento”. Sou agora invadida por esse mesmo desejo: não ter que iniciar essa comunicação... Como gostaria de fazê-lo! Novamente, vã ilusão... Pois falo também a partir do *locus* acadêmico, o mesmo que exigiu de Foucault (e de todos os “iniciados”) o ritual da iniciação.

---

<sup>1</sup> Comunicação apresentada sob o título “A Historicidade do Ensino de História: sob o Prisma da Pesquisa e do Fazer do Professor” na mesa redonda “A Historicidade do Ensino de História” na Semana de História, promovida pelo Instituto de História (INHIS)/UFU em dez. 2006.

\* Doutora em História pela UNICAMP e professora da UFU.

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

Por que o receio de iniciar? Talvez pela suposição de que todo discurso esteja circunscrito a uma “ordem” e que esta regula não apenas o **quê** se deve falar, mas, sobretudo, **quem** está autorizado a dizê-lo.

Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os indivíduos-que-falam, está autorizado a ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos e de quem, em troca, recebe, senão sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o estatuto dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?<sup>3</sup>

Sabendo disso, tenho receio, pois não posso deixar de me incluir nesta “ordem” e, ao fazê-lo, preocupo-me tanto com a “palavra proibida” quanto com o “tabu do objeto” e o “ritual da circunstância”. Será que o local de onde falo agora, ou seja, do campo da História da Educação, autoriza-me, sendo professora e pesquisadora dessa disciplina, discutir conceitos pertinentes ao ensino da História? Não sei...

A insegurança pode advir também de uma dupla constatação ou, no limite, de uma ambigüidade: a produção desse texto, assim como a de todos os demais, implica dar voz a outros locutores, a outros enunciadores; implica, pois, fazer emergir outros sujeitos que ora estarão explícitos, marcados no fio do discurso, ora terão que ser desvelados por trás de cada aspa, de cada negrito, de cada sentido, enfim de cada palavra. Se, por um lado, essa constatação da presença do outro no texto que produzimos pode nos desobrigar de assumir a nossa própria fala, e isto às vezes é um alento, por outro, ela representa o fim de pretensos orgulhos “autorais”. Pois, muitas vezes, a “pérola” que supomos nossa, se filtrada pela análise dos discursos, surge como uma obra coletiva, como resultado de muitos enunciadores; em lugar de um concerto solo, aparece uma sinfônica de mil acordes, e isso o nosso narcisismo intelectual, na maioria das vezes, não quer admitir.

Não tendo superado esse temor, mas sendo necessário iniciar, devo antes fazer uma advertência: não espere dessa conversa mais do que poderia ser oferecido por um pesquisador “amador” em estudos referentes ao ensino da História. Por isso, não posso assegurar que permaneceréi no “lugar” que me foi prescrito pela ordem do discurso; às vezes, invadirei territórios “alheios”, outras vezes recuarei...

Mas ao propor o ensino de História como tema de discussão na abertura e no encerramento dos eventos realizados em uma semana que se volta para a

---

<sup>3</sup> FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 57.

reflexão acerca do curso de História, penso que se abre um canal para que todos os envolvidos com o ensino da História se inscrevam em uma dada ordem e se autorizem a produzir as suas falas.

Sentindo-me, portanto, autorizada elegi a pesquisa e a prática do professor de História para refletir sobre a historicidade deste ensino por acreditar que as temáticas presentes nas investigações indicam uma dada relação tanto com a concepção de história quanto com o fazer cotidiano do professor. Para tanto, o texto está organizado em três partes, nas quais discutirei, respectivamente, três momentos distintos das pesquisas relativas ao ensino de História e da prática do professor, a saber, um que recobre os anos de 1980 e início de 1990, outro que se localiza nos anos de 1990 e, finalmente, um terceiro que se inicia no final da década de 1990.

## II

Quando começamos a refletir sobre o ensino de História, lá pelos idos dos anos de 1980, tínhamos um argumento indefectível para justificar o “receio de iniciar”: a escassez de estudos e de pesquisas que tomassem aquela temática como objeto e que pudessem se constituir em fundamentação teórica para nossas próprias investigações. Então, sempre que discutíamos aquele ensino nos valíamos dessa litania e iniciávamos nossas falas pela constatação de uma ausência, qual seja a falta de bibliografia específica sobre o ensino da História.

É claro que a estratégia justificava-se, de fato, pelo estado da arte de nossas pesquisas naquele momento, quando o ensino da História e a reflexão sobre esse ensino eram temáticas que ainda não se faziam presentes de forma efetiva em nossas pesquisas. Lembro-me, ainda hoje, que as referências mais constantes que empregávamos para fundamentar nossas análises eram buscadas em Cabrini, Silva e Fenelon<sup>4</sup>. Pode ser que alguns tenham sido esquecidos, mas, em geral, eram a esses autores que recorriamos para refletir sobre o ensino de História<sup>5</sup>.

Mas, por outro lado, é indubitável, igualmente, que o discurso acerca da escassez de pesquisas na área era um argumento indefectível para eximir-se de responsabilidades maiores, argumento da mesma natureza daquele que discutimos no início desse texto, ou seja: não temos bibliografia suficiente para

---

<sup>4</sup> CABRINI, Conceição, et alii. *O ensino de história* (revisão urgente). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986./ FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes* - Licenciatura. São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983./ SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

<sup>5</sup> Embora nos orientássemos preferencialmente por aqueles autores, havia outros estudos, alguns citados na referência bibliográfica apresentada no final deste texto.

refletir sobre o ensino de História, portanto não esperem muito deste artigo e/ou desta comunicação.

Bem, depois que fazíamos as advertências e que “iniciávamos”, havia, naquele momento, um outro problema com o qual nos debatíamos e que, igualmente, se fazia presente em nossas análises como uma salvaguarda para nos inscrevermos em uma dada “ordem do discurso”: a cisão entre o ensino e a pesquisa e, por conseguinte, o afastamento entre o ensino da História, ministrado pelos professores do 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio) e a produção do saber histórico que se dava no interior das academias. Subjazia aos textos relativos ao ensino da História, nas mais diferentes perspectivas, bem como às discussões entre os professores e entre nós, à época alunos da graduação e estagiários, a constatação de uma profunda dissensão entre o que aprendíamos na academia e o que deveríamos ensinar aos nossos alunos.

Desta maneira, a dimensão crítica que perpassava o ensino da História nos cursos superiores era obliterada no âmbito do 1º e 2º graus. Nestes níveis, em lugar da problematização entrava em cena a história ordinária dos fatos, da linearidade, dos “nomes próprios”, como a definiu Rancière<sup>6</sup>. Por conseguinte, os primeiros contatos com o ensino da História, sobretudo para aqueles egressos dos cursos de licenciatura plena, eram seguidos por esta desestimulante constatação: ensinar História no 1º e 2º graus significava romper com o que se apreendera na academia.

Decorria desta cisão, uma outra segmentação: aquela que mantinha o ensino de História afastado do cotidiano dos alunos. As queixas sobre a monotonia das aulas de História e sobre a falta de sentido de se estudar apenas o passado eram freqüentes por parte daqueles que estavam sentados nos bancos escolares. Portanto, a relativa carência de publicações sobre o ensino de História não significava, evidentemente, a ausência de problemas.

Deve-se atentar para o fato de que o recorte cronológico empregado para realizar esta reflexão inicia-se na década de 1980, período marcado no âmbito da formação dos professores de História pelas discussões acerca dos problemas emanados dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em História ou Geografia.

No que diz respeito ao ensino da História em nível de 1º e 2º graus, o mesmo período marcou o início das propostas de reformas curriculares que conferiam à história ensinada uma dimensão crítica. O momento caracterizava-se pelas influências na academia, de um lado, do pensamento crítico de conotação marxista e, de outro, pelas inovações advindas da historiografia francesa, em

---

<sup>6</sup> RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: EDUC; Pontes, 1994.

particular das contribuições do movimento dos *Annales* e por sua conseqüente penetração nas discussões acerca das mudanças que se faziam necessárias na História ensinada, fosse nas Universidades fosse nas escolas de Educação Básica.

Na década seguinte, anos de 1990, começaram a se produzir deslocamentos tanto no que diz respeito à ausência de pesquisas sobre o ensino de História quanto no que concerne à cisão entre a academia e o ensino desta disciplina. Ou seja, estas duas realidades produziram desdobramentos que imprimiram marcas na trajetória do ensino de História<sup>7</sup>. Será justamente sobre essas implicações que passaremos a discorrer.

### III

Nesse sentido, transcorrida uma década, aproximadamente em meados dos anos de 1990, já não podíamos nos valer mais, sob pena de sermos desmascarados, da justificativa da carência de estudos e de pesquisas sobre o ensino de História. Era necessário “iniciar” sem a salvaguarda daquela proteção, pois, gradativamente, esta temática começou a se insinuar em nossas pesquisas, tanto em nível nacional quanto em uma perspectiva mais restrita, situada localmente. Data deste período a emergência de teses e de dissertações relativas ao tema, bem como a publicação e divulgação destes estudos em forma de artigos e livros<sup>8</sup>.

As pesquisas começaram, então, a ser produzidas e divulgadas. Os temas emergentes naquele momento se caracterizavam primeiramente pelas preocupações em analisar a história do ensino de História e, por conseguinte, em discutir o currículo do ensino desta mesma disciplina. Conforme ressaltado anteriormente, o contexto justificava a emergência dessas modificações.

Ao lado dessas discussões, uma outra preocupação, já antiga, começou a adquirir visibilidade como campo de pesquisa: a relação entre a formação do professor e a História que este ensinava aos seus alunos. Via de regra, o enfoque aí recaía sobre uma suposta defasagem existente entre os conteúdos ensinados em nível de 1º e 2º graus e a produção acadêmica do saber histórico.

De um lado, estes estudos, que buscavam apreender a relação entre a concepção de História do professor e sua formação, possibilitaram o

---

<sup>7</sup> ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. Saber e prazer no ensino de história. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 33-6, jan. 1991.

<sup>8</sup> Tendo em vista a especificidade deste texto, não pude realizar um levantamento em âmbito nacional da bibliografia que toma como objeto de análise a reflexão sobre o ensino de história. De todo modo, nas referências apresentadas ao final do texto constam alguns títulos de livros e artigos publicados, bem como dissertações e teses produzidas nos anos de 1990.

aprofundamento da crítica no que diz respeito à formação do professor, sobretudo aquela realizada nas licenciaturas curtas. Em virtude da escassez de tempo para se formar o professor, da diversidade de conteúdos presentes na grade curricular e da própria concepção de História subjacente aos cursos ministrados na modalidade de licenciatura curta, os professores daí egressos apresentavam, de fato, uma enorme fragilidade teórico-conceitual, que os impossibilitava de superar a História “tradicional” e de empregar criticamente bibliografias e recursos didáticos (ainda que estes se limitassem aos livros didáticos).

Em pesquisa realizada na segunda metade da década de 1990 entrevistamos professores de História oriundos das licenciaturas curta e plena e constatamos que entre os primeiros persistia a concepção de uma história linear e factual, além de uma dependência do livro didático. O mesmo não se verificava entre o segundo grupo, pois os professores demonstravam a tentativa de superar concepções tradicionais de História e de trabalhar em uma perspectiva “renovada”. Esses docentes revelavam iniciativas de empregar esta concepção em suas aulas tanto no que diz respeito ao conteúdo “mais crítico” quanto no que concerne a uma maior autonomia em relação ao uso do livro didático<sup>9</sup>.

Mas, de outro lado, as pesquisas que tomavam como objeto de investigação os liames existentes entre a formação do professor de História e os conteúdos que este ensinava em sala de aula partiam do pressuposto de uma defasagem destes em relação àquela<sup>10</sup>. Nesse sentido, fundamentava a análise uma compreensão hierarquizada que submetia o conteúdo “transmitido” nas aulas de História do ensino fundamental e médio ao saber produzido na academia; o que se fazia nas escolas era avaliado em termos de alinhamento ou não com as pesquisas produzidas. A partir daí:

O ensino seria aperfeiçoado na medida em que mais semelhante, coerente e atualizado fosse em relação à produção científica. (...) Ao ser radicalizada, esta crítica levou muitos a considerar o saber escolar um saber “de segunda classe”, inferior ao conhecimento científico, porque resultante de simplificações necessárias para o ensino de crianças e adolescentes, ou adultos ignorantes<sup>11</sup>.

Perpassava, portanto, a noção de que o conteúdo trabalhado com os alunos dos ensinos fundamental e médio deveria estar subordinado ao que se produzia

---

<sup>9</sup> LIMA, 1997, op. cit.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> MONTEIRO, Ana Maria F.C.. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, M<sup>a</sup>. Fernanda Baptista; GOUVÊA, M<sup>a</sup>. de Fátima Silva (Orgs.). *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 439.

academicamente e, quando isto não se verificava, recaía sobre o professor a responsabilidade pelo distanciamento existente entre o que ele fazia em suas aulas e o que teria aprendido na academia.

Os indícios de superação destas abordagens começaram a aparecer ao final dos anos de 1990, quando mais pesquisas foram sendo produzidas e o ensino de História passou a ser apreendido em uma dimensão mais ampliada. Para tanto, concorreu a aproximação das pesquisas com os pressupostos da História Cultural<sup>12</sup>. Decorre daí, por exemplo, o emprego das noções de representação e apropriação, tomadas de empréstimo a Chartier<sup>13</sup>.

#### IV

Nestas pesquisas, o ensino da História analisado sob o prisma do aspecto cultural emerge como objeto privilegiado de investigação, sendo abordado nos mais diferentes ângulos: a avaliação, o currículo, a formação docente, o emprego de novas tecnologias, etc. Aduz-se a isto a crescente publicação de artigos em revistas especializadas, que também tomam o ensino de História, a partir da dimensão cultural, como foco privilegiado de análise e discutem o emprego nas aulas de História de recursos alternativos ao livro didático, tais como linguagens tomadas de empréstimo da literatura (poesia, romance e paródia, sobretudo), do cinema e das artes plásticas (o desenho tem sido sistematicamente empregado por alguns professores de História), da música e outros<sup>14</sup>.

As preocupações deslocaram-se, pois, das questões relacionadas à hierarquização entre a produção do saber acadêmico e sua transmissão na educação básica para os aspectos que apreendem o fazer do professor, no caso em particular, do professor de História como elemento constituinte de uma dada “cultura escolar”. Como consequência, as pesquisas têm buscado compreender o ensino de História em uma dimensão que incorpora a prática docente a partir das noções de representação, apropriação e das diferenças<sup>15</sup>.

Desta maneira, os estudos sobre a produção e os usos do livro didático, assim como de outros manuais escolares, gradativamente abandonam as

---

<sup>12</sup> *Ibidem*. FRANCO, Alexia P. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: Repensando Relações*. Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia. (Dissertação de mestrado), 1998.

<sup>13</sup> CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.

<sup>14</sup> FRANCO, Alexia Pádua. *Álbum musical para o ensino de História e Geografia no 1º. Grau*. Uberlândia: UFU, Escola de Educação Básica, 1995/.

<sup>15</sup> NUNES, Silma do C. *O pensando e o vivido no ensino de História*. Tese de Doutorado. Faculdade Educação: UNICAMP, Campinas, 2001/. FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003/. TURINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

perspectivas ora de condenação a priori do seu emprego ora de mimeses (ou seja, de verificar se o conteúdo dos livros é apreendido de forma clara e fiel pelos professores), para tentar compreender como a comunidade escolar (docentes e discentes, sobretudo) o utiliza, quais os significados que lhe atribui, quais sentidos constrói a partir de suas leituras.

Seguem nesta mesma perspectiva os textos que discutem o emprego de recursos didáticos alternativos aos impressos (livros, textos e outros). Refiro-me aqui, em particular, aos estudos sobre a dimensão pedagógica que se pode verificar nas letras de músicas, nos ritmos e até mesmo em artefatos que povoam o universo das crianças<sup>16</sup>. Tornou-se fundamental incorporar aos conteúdos trabalhados em salas de aulas elementos do cotidiano das crianças tais como as músicas escutadas e dançadas, os programas de TV, manifestações culturais e, até mesmo, as charges. Neste aspecto, configura-se uma tentativa de acolher o saber que o aluno incorpora, produz e leva para o interior das escolas.

Acreditamos que a aproximação com a História cultural tem implicado para a pesquisa sobre o ensino de História, uma renovação na problemática discutida, que agora enseja um reposicionamento do papel do professor desta disciplina nas escolas do ensino fundamental e médio. Esse redirecionamento implica olhares diferenciados tanto para as temáticas quanto para as fontes empregadas.

De acordo com o referencial tomado de empréstimo da História Cultural, pode-se pensar na superação das concepções hierarquizadas entre o ensino e a pesquisa em História; pode-se apreender o fazer cotidiano do professor como constituinte da própria História e não como um desvirtuamento de princípios e de pressupostos colocados por outras instâncias.

O alargamento da análise e da prática docente poderá se efetivar por meio do emprego de categorias como, por exemplo, cultura escolar, entendida na acepção que lhe atribui Julia, “... como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”<sup>17</sup>. Assim, pode-se olhar para as escolas e apreendê-las como universos multifacetados que se compõem de normatizações, de elementos

---

<sup>16</sup> Como exemplo, pode-se verificar o trabalho apresentado pela professora Elizmar Maria Domingues no Seminário de Encerramento do Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Básico – PROEX/UFU em dez. 2006. Em suas aulas de História na Escola Municipal Ilda Leão Carneiro essa professora emprega o cartão telefônico como recurso didático, e por meio desse artefato discute com os alunos noções de História, bem como realiza um trabalho interdisciplinar com a área de Artes Plásticas.

<sup>17</sup> JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, jan-jul. 2001, p. 9.

oriundos da formação docente assim como de apropriações cotidianas que alunos e professores fazem do conhecimento.

Pensamos, em suma, que a compreensão desta trilogia, qual seja, normas, formação docente e representações e apropriações do saber, como elementos indissociáveis da constituição da escola, está sendo transposta para as análises e discussões acerca do ensino da História. Desta forma, interessa estudar e criticar os currículos, assim como é imprescindível sugerir mudanças; mas importa, igualmente, não ignorar as particularidades que conformam a formação do professor de História e, sobretudo, compreender a relação desse professor com o conteúdo ensinado a partir das noções de representação e de apropriação.

Desta feita, mais do que colocar o ensino de História e seu professor no banco dos réus, a fim de que se defendam contra as acusações de defasagem, impostura e outros pecados cometidos contra a academia, o momento convida para uma reflexão que leve em conta a noção de saber histórico como saber escolar que se fundamenta não apenas nas produções oriundas da academia, mas que se constitui também a partir da imbricação entre os valores que conferem sentido à vida coletiva e se expressam na e pela escola e os saberes que os sujeitos produzem cotidianamente<sup>18</sup>.

## Referências:

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. Saber e prazer no ensino de história. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 33-6, jan. 1991.

BALDIN, Nelma. *O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública*. São Paulo, PUC. 423 p. (Tese de Doutorado), 1985.

CABRINI, Conceição, et alii. *O ensino de história* (revisão urgente). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.

FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes - Licenciatura*. São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

---

<sup>18</sup> MONTEIRO, 2005, p. 444.

\_\_\_\_\_. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FRANCO, Alexia Pádua. *Álbum musical para o ensino de História e Geografia no 1º. Grau*. Uberlândia: UFU, Escola de Educação Básica, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: Repensando Relações*. Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia. (Dissertação de mestrado), 1998.

GRECO, João Francisco Natal. *Dilemas e perspectivas do ensino de história nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986 - 1994*. Uberlândia, UFU. 170p. (Dissertação de Mestrado), 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, jan-jul.2001, p. 9-43.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se Ensina*. Uberlândia, Faculdade de Educação, UFU. (Dissertação de Mestrado), 1997.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, M<sup>a</sup>. Fernanda Baptista; GOUVÊA, M<sup>a</sup>. de Fátima Silva (Orgs.). *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 433 – 452.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. *O pensando e o vivido no ensino de História*. Tese de Doutorado. Faculdade Educação: UNICAMP, Campinas, 2001.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: EDUC; Pontes, 1994.

ROSA, Zita de Paula. A formação do professor I e o ensino de História. *Revista Brasileira de História*. Produção e transgressões. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 255-9, mar./ago. 1985.

SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. *A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de história*. Uberlândia: UFU. 207 p. (Dissertação de Mestrado), 1995.

TURINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. O programa curricular de História do estado de Minas Gerais: uma análise crítica. *Cadernos de História*. Laboratório de ensino e aprendizagem em História da UFU, Uberlândia, n. 5, p. 5-18, 1994.

\_\_\_\_\_. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. Memória, História e Historiografia - Dossiê ensino de história, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-32, set. 1992/ ago.1993.

WEISS, Hugo. O Ensino da história no Brasil. *Ecumenismo e humanismo. Encontro e diálogo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Ano I, n. 2, p. 165-172, set. 1966.

ZAIDAN FILHO, Michel (1991). Para uma nova introdução à História. *Revista de Ciências Sociais*. Teoria e método em debate, Fortaleza, v. 22, n.1/2, p. 69-75, 1º./2º. sem. 1991.