

## A RENOVAÇÃO DOS CONTEÚDOS E MÉTODOS DA HISTÓRIA ENSINADA

**Crislane Barbosa Azevedo\***

### Resumo

Conhecimento acerca do campo profissional em que atuamos é imprescindível para planejarmos melhorias em nossas práticas. Partindo dessa premissa e com base em pesquisa bibliográfica, este artigo, de caráter propositivo e analítico, apresenta mudanças e permanências por que passou o ensino de história no Brasil no século 20, possibilidades metodológicas de renovação da História ensinada por meio de um processo de formação docente voltado a práticas de pesquisa, bem como de fontes e bibliografia especializada passíveis de uso pelo professor em suas aulas. A renovação no ensino de História nas escolas básicas de nosso país representa desafios ainda no século 21. Evidenciamos que, para mudanças de maior monta, requer-se solidez teórico-metodológica no planejamento docente.

**Palavras-Chave:** Conteúdo escolar. Ensino de História. Metodologia de ensino.

No decorrer das nossas observações, realizadas na última década na rede escolar de ensino, percebemos que uma parte dos professores de História ainda segue apenas o livro didático como recurso didático e, na maior parte do seu tempo em sala de aula, atém-se a aulas expositivas tradicionais, aplicando questionários como exercícios. A tendência apresentada por parte dos nossos alunos dos estágios supervisionados é de adotar a mesma postura.

Por este motivo é que, neste artigo, de caráter propositivo e analítico e com base na produção acadêmica acerca do ensino escolar de História, apresentamos mudanças e permanências por que passou o ensino de história no Brasil no século 20, principalmente pós-1964. Apresentamos, igualmente, possibilidades metodológicas de renovação dos conteúdos e métodos da História ensinada para os dias atuais, por meio de um processo de formação

---

\* Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

docente voltado a práticas de pesquisa e exposição de possibilidades de fontes e bibliografia especializada passíveis de serem utilizadas pelo professor em suas aulas.

Partimos do princípio de que a adoção de práticas de investigação pelo professor, acerca do seu próprio campo de atuação, se torna relevante no sentido de tornar o docente agente consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual. Entendemos que o conhecimento sobre a docência está em constante construção, que não ocorre apenas na universidade e que requer um consistente domínio teórico e prático sobre sua área de formação. Dessa forma e tendo em vista a necessidade de um processo de renovação de conteúdos e de metodologia da História ensinada, foi que partimos, em 2008, para um trabalho com os Estágios Supervisionados de Formação de Professores de História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como lugar de experimentação e pesquisa. Neste sentido, parte dos estágios deveria ser dedicada ao desenvolvimento (elaboração e execução) de um projeto de investigação construído pelo próprio aluno-estagiário, com base em seu conhecimento sobre o cotidiano escolar (da escola campo de estágio).

A história escolar, como disciplina obrigatória, nasceu no Brasil no século 19, mais precisamente em 1838, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A predominância de estudos literários voltados a um ensino clássico e humanístico destinava-se à formação de cidadãos proprietários e escravistas (BRASIL, 1998). Com a República, em meio aos discursos nacionalistas do período e sob influência positivista, o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico. Nos estados, reformas educacionais ocorriam, mas, apesar de avanços trazidos por essas reformas, alguns aspectos da instrução permaneciam sem grandes mudanças. No ensino secundário, os docentes permaneciam, em sua maioria, autodidatas.

Somente a partir de meados do século 20, após a fundação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, a formação de professores de História (para outros níveis, além do ensino primário) nas faculdades afetava gradualmente o ensino de História. Isso favorecia processos de renovação. Um exemplo foi o que ocorreu com a historiografia marxista nos anos 1960, com influência na produção de livros didáticos para o ensino secundário, por trazer uma proposta de ensino voltada à formação do cidadão político e crítico. Conforme Bittencourt:

Os conteúdos de história do Brasil e, até mesmo, de história da América foram ampliados, sem significar, porém, uma mudança quanto ao predomínio de uma história calcada no modelo europeu e civilizatório. No entanto, a permanência de conteúdos cujos sujeitos principais eram os homens de Estado

passou a ser questionada por setores intelectuais ligados a uma produção historiográfica marxista (BITTENCOURT, 2007, p. 43).

A experiência sinalizava, portanto, para um processo de renovação. Contudo, ao tempo em que tal experiência era freada, em decorrência do projeto educacional do governo ditatorial (1964-1985), anunciava-se uma crise no ensino de História, interrompendo, dessa forma, possibilidades de renovação para a história ensinada. Na década de 1970, em decorrência da ampliação das licenciaturas curtas, os Estudos Sociais substituíam a História nas escolas básicas, com prejuízos para os seus conteúdos e, mesmo, métodos de ensino. De acordo com os próprios parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica no Brasil:

A Licenciatura Curta em Estudos Sociais contribuiu, em parte, para um afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo graus e prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola (BRASIL, 1998, p. 25).

Pesquisas em âmbito da história restringiram-se praticamente aos cursos de especialização. Com a Lei 5.692, de 1971, responsável pela reforma do então 1º e 2º grau, os Estudos Sociais, ao lado de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esvaziaram os conteúdos de História e valorizaram conteúdos e abordagens de um nacionalismo com aspectos ufanistas, adequado ao projeto nacional do governo da época. Ocorria, a partir de então, um distanciamento entre produção historiográfica e saber histórico escolar, distanciamento que prejudicava um processo de renovação de conteúdos e métodos no ensino de História.

Diante disso, podemos dizer que o ensino de História chegava à década de 1980 em um cenário de contradições. Na década do *Repensando*, a luta dos professores ocorreu pela revalorização da disciplina, através, em grande medida, da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Esta, junto com os docentes de 1º e 2º grau (como eram chamados na época o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente), contestava a hegemonia do Estado na definição de conteúdos e métodos dessa disciplina.

O fato é que a História retornava aos poucos às escolas de 1º e 2º grau da época por meio de reformas nos currículos de estados e municípios. Alguns estados, como São Paulo e Minas Gerais<sup>1</sup>, destacaram-se com suas reformas, renovando métodos e organização dos

---

<sup>1</sup> A reforma curricular de Minas Gerais foi analisada por Lima e Fonseca (2003). Além de refletir acerca do ensino de História no Brasil, a autora analisa o novo programa curricular mineiro, que objetivou tornar o ensino de História democrático e participativo. Ao problematizar o programa construído sob a perspectiva marxista, a

conteúdos no período. Em São Paulo, por exemplo, adotava-se, em 1986, a proposta de ensino de organização dos conteúdos por eixos temáticos, baseada, de acordo com Bittencourt (2007, p. 47), “[...] nos fundamentos teóricos da renovação da linha marxista dos ingleses, especialmente E. Thompson, com ênfase na história social aliada à concepção cultural de classe social”. Além disso, em 1990, nova proposta curricular da Secretaria de Educação do município de São Paulo, sob a direção de Paulo Freire, propôs como via de trabalho a interdisciplinaridade. A História, junto a outras disciplinas e a partir de problemáticas da comunidade escolar, fundamentava-se no trabalho com temas geradores, conforme Bittencourt (2007), segundo a qual:

Apesar de bastante criticadas pelas inovações, as propostas que se seguiram buscavam solucionar o problema de conteúdos construídos sob o enfoque europeu. A partir delas, tem sido possível repensar uma história escolar calcada em problemas atuais e enfatizar as relações da micro e macro-história, assim como os conceitos fundamentais que devem garantir a organização curricular (BITTENCOURT, 2007, p. 47).

A volta da História acontecia, portanto, em um cenário de crise, no qual seus profissionais deveriam buscar uma reaproximação entre a universidade e a escola, trabalhar um ensino que atendesse às necessidades do novo público escolar das escolas do então 1º e 2º grau – público grande e plural, fruto em parte da ampliação da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos estabelecida a partir da Lei 5.692/71.

Como registra Bittencourt (2007, p. 46), tal público escolar era social e culturalmente heterogêneo e “[...] estava sendo colocado diante de novos veículos de comunicação audiovisuais, criado sob novos paradigmas frente a conhecimento e que parecia oferecer obstáculos diante do mundo da escrita e da leitura impressa”.

Acresce-se a esta problemática a necessidade de se estabelecer um ensino voltado à promoção de uma cidadania social em conformidade com os debates acerca da redemocratização do País. “Os movimentos sociais organizados por vários setores haviam sido fundamentais para o fim da fase ditatorial, e suas reivindicações estavam na pauta das reformas educacionais” (BITTENCOURT, 2007, p. 46). Reorganização de conteúdos e métodos fazia-se necessária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 -, no seu art. 26 (regulamentado pela Lei 10.639/2003), confirmou o estabelecido pela Constituição Federal de

---

pesquisadora afirma que a ênfase dada a categorias abstratas fragilizou a História por torná-la sem fato e sem sujeito.

1988 (Art. 242), ao determinar que o ensino da história do Brasil deveria considerar as contribuições das diferentes etnias para a formação do brasileiro, em especial da matriz indígena, da africana e da europeia. A Lei 10.639 decreta a obrigação do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira e busca atendimento por meio de todas as disciplinas. Apesar disso, à História é dada atenção especial. Nesse sentido, é importante salientar a necessidade de estudar a história da África e a sua influência na América; analisar o processo que resultou em práticas discriminatórias e racistas para com os negros americanos, relacionando tal processo com a memória da escravidão e as consequências desta prática: apreender as novas pesquisas acerca das experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias.

Em relação especificamente à África, é urgente a aprendizagem acerca do continente e suas tradições, muitas delas inerentes à formação da população brasileira. A ausência de conhecimento é responsável pela consideração do continente como um bloco homogêneo, cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos, econômicos e sociais. Esse pressuposto, difuso na sociedade brasileira, é responsável também por concepções negativas acerca da africanidade no Brasil. O professor de História, particularmente, precisa contextualizar práticas e representações para que os estudantes compreendam fatos e conceitos e assim adquiram condições de analisar consistentemente a sua realidade. Além disso, como afirma Bittencourt:

A introdução da história da África e da cultura afro-brasileira e africana insere-se nessa condição contemporânea do papel da história escolar, tendo como pressuposto a constituição de identidades sociais e uma redefinição de uma identidade nacional. A nação não é mais concebida como relacionada de forma umbilical e intrínseca a um problema político a fim de legitimar o estado. Está condicionada a uma concepção da relação entre nação e povo que necessariamente deve preocupar-se com todos os seus cidadãos [...] (BITTENCOURT, 2007, p. 50).

Na década de 1990, a partir da publicação da nova LDB 9.394/96, discussões e propostas para o ensino foram realizadas em todo o País, tendo em vista a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior.

Diversos trabalhos de pesquisa demonstravam, na época, os problemas no ensino de História. Caimi (2001) sistematiza e analisa as novas tendências para esse ensino apresentadas na produção acadêmica e escolar entre 1980 e 1998, e organiza o debate sobre essas

tendências em torno de cinco abordagens, as quais apontam para renovação de conteúdos e métodos:

a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do estudo da história; a integração ensino/pesquisa, em busca do diálogo entre conhecimento histórico e saber popular; a formação e atuação do professor: autonomia intelectual e compromisso político; o tempo presente como ponto de partida, os eixos temáticos e as múltiplas temporalidades: superação da teleologia histórica; identidade nacional x pluralidade cultural: a incorporação das experiências coletivas no ensino de história (CAIMI, 2001, p. 133).

São tendências que aparecem nas pesquisas sobre o ensino ao longo dos últimos anos, com o intuito de minimizar os problemas do ensino de história dos dias atuais em termos de conteúdos, objetivos e métodos. Essas tendências estão contempladas nos Parâmetros Curriculares para o ensino de História. A produção acadêmica e escolar das décadas 1980 e 1990 evidenciam que as discussões apontam para um consenso na área de ensino de História no que se refere à necessidade de renovação.

Os PCN-História (BRASIL, 1998) tecem críticas a alguns dos aspectos que aparecem também na produção acadêmica e incorporam muitas de suas propostas. Estas podem ser consideradas possibilidades voltadas à renovação da história ensinada: preocupação com a historicidade dos conceitos, levando o aluno a perceber mudanças e permanências, diferenças e semelhanças nas ações humanas ao longo do tempo e em diferentes espaços; noção de múltiplas temporalidades; ruptura com a ordenação temporal dos conteúdos, distanciando-se da concepção positivista de linearidade histórica; consenso sobre a impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade partindo-se do pressuposto de que seu aprendizado pode ocorrer a partir do estudo de qualquer período histórico; ensino ancorado na seleção de temas com base em preocupações do presente, que denunciando a História como ciência que apresenta respostas às inquietações do tempo presente, direcionando-se, para tanto, a outros tempos; ensino que enfatize as relações passado-presente; compreensão da memória histórica como instrumento de luta e transformação social. Além desses aspectos, é importante registrar a busca pela aproximação da história com outras disciplinas das ciências humanas e a promoção de práticas interdisciplinares e transversais; explicitação dos procedimentos básicos da pesquisa em História, aproximando os alunos de fontes e métodos de pesquisa, bem como o trabalho com diversas linguagens de ensino; substituição da memorização pela reflexão histórica e um ensino por descoberta, em que tenha também espaço a valorização da história local, memória oral, entre outras possibilidades (BRASIL, 1998).

Podemos afirmar que os PCN veiculam um diálogo entre o marxismo ou uma das suas vertentes e os *Annales*, principalmente nos pressupostos da sua terceira geração, a Nova História. Não é comum no entanto, identificar esse diálogo nas escolas de hoje. Pesquisas empíricas retratam permanências no ensino, ainda trabalhado em alguns casos como um mero reprodutor de datas e fatos (NIKITIUK, 2001). Nestas circunstâncias, não se promove um ensino por descoberta, com base em uma didática ativa de História, considerada instrumento de leitura de mundo e não mera reprodutora do que ocorreu em um espaço distante no passado. A permanência do tradicional, responsável por tornar a História conhecida como ciência que estuda o passado, levando os alunos ao exercício da pura e simples memorização, ainda ocorre.

A permanência do tradicional é percebida também nas nossas experiências com formação de professores. Durante todo o período da formação docente nas atividades de estágio supervisionado, principalmente nas orientações individuais e nas de pequenos grupos de alunos, as orientações seguem permeadas de diálogos de incentivo, tendo em vista a necessidade de os graduandos não esmorecerem diante dos possíveis “choques” de realidade. Orientados a planejar cuidadosamente suas atividades, deparam-se por vezes com a necessidade de improvisar diante de eventos os mais diversos. Da mesma forma, as perspectivas positivas dos professores-estagiários por vezes esbarram em um cenário formado por alunos desiludidos com a educação escolar. Pior é quando os licenciandos se deparam, não raro, com professores desmotivados, corrompidos por vícios de certa tradição escolar infrutífera, porque descrentes quanto aos resultados do próprio trabalho. A apropriação das discussões acadêmicas e as tendências atuais acerca do ensino de História são, ainda hoje, problemáticas por parte de parcela dos professores das escolas com as quais trabalhamos nas atividades de estágio supervisionado<sup>2</sup>.

Em meio às atividades de estágio, esforçamo-nos para que os licenciandos se conscientizem de que seus princípios teórico-metodológicos enquanto profissionais da docência precisam ser definidos e constantemente aprimorados em meio às dificuldades da profissão. E assim percebam, por meio de um ensino pautado em práticas de pesquisa, a viabilidade da promoção de ações interativas e respeitadas na comunidade escolar, assim como possibilidades de renovação de conteúdos e métodos que priorizem o alcance dos objetivos de aprendizagem, e não a absorção mecânica de informações e a compulsão disciplinar. As atividades de pesquisa podem proporcionar, ao profissional da docência, meios

---

<sup>2</sup> Em decorrência da ausência de um Colégio de Aplicação, os estagiários da UFRN realizam suas atividades nas escolas da rede pública estadual e municipal de ensino.

para a sua reflexão sobre sua prática docente e para buscar formas que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho, proporcionando também a todos aqueles com quem trabalha possibilidades de crescimento e renovação.

Entre os objetivos de tal projeto de formação docente, destacamos a necessidade de levar o aluno-estagiário a ler e interpretar o cotidiano de uma realidade escolar, bem como a propor e executar um projeto de pesquisa em uma escola de Educação Básica<sup>3</sup>. Para tanto, trabalhamos com orientação teórica e prática sobre pesquisa em educação, com ênfase em pesquisa do tipo etnográfico, definição do campo de estágio e orientação para a elaboração de projetos de pesquisa individuais a serem desenvolvidos no ensino de História, não desconsiderando as características dos campos de estágio. Após a execução dos projetos de investigação e análises dos dados, orientamos os alunos-estagiários na elaboração de relatórios de docência e pesquisa cujos resultados possibilitavam romper com dificuldades no processo ensino-aprendizagem da disciplina e pudessem materializar um percurso de formação docente marcado pela busca de uma emancipação profissional. Os relatórios finais do estágio, assim orientados, poderiam converter-se em relatórios monográficos.

A experiência na UFRN, vivenciada nos anos de 2008 e 2009, apresentou bons resultados junto aos licenciandos. São exemplos: alunos mais atentos ao cotidiano escolar (campo de estágio); melhoria na capacidade de problematização da realidade; preocupação na delimitação de um problema de pesquisa; consciência da necessidade de remanejamento de práticas tendo em vista a adequação destas à realidade; clareza sobre a importância de o professor se manter atualizado; consciência de que é necessário inovar sem perder de vista a explicação histórica que requer, por sua vez, uma sólida base de conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina História; e ciência da importância da contextualização dos conteúdos, das práticas, das análises e críticas feitas sobre a escola e seus agentes. Para atingirmos tais resultados, foi necessário, obviamente, que os graduandos compreendessem a importância da

---

<sup>3</sup> São exemplos de projetos elaborados (títulos) em 2009.2 e em desenvolvimento nas escolas em 2010.2: Como utilizar filmes para melhorar o ensino de História; Ensino de História e história oral; A utilização da música no ensino de História; O uso de charges no ensino de História; Aprendendo com a técnica estudo dirigido; O ensino de História através do auxílio de documentários; Documentos escritos em sala de aula: repensando uma antiga possibilidade; *Internet* e Educação: o ensino de História por meio de *blogs*; O uso de cinema e a construção do estereótipo: possibilidades de aprendizagem em História; Interpretação de texto do livro didático no ensino de História; A utilização de documentários como recurso didático na prática do ensino de História; Diga XIS: a utilização da fotografia como ferramenta didático-pedagógica e reflexiva no ensino de História; Da história local e do cotidiano no ensino de História ao processo de transferência aluno-professor na psicanálise; Imagem: parte integrante do ensino de História; Alfabetização cultural: o ensino de História e o patrimônio cultural na Educação Básica; Textos *on-line*: o uso de documentos digitais no ensino de História; O ensino de História através de textos para-didáticos; Fotografia e ensino de História: um novo modo de entender o mundo; Cinema: um documento histórico, historiográfico e didático; Uma releitura da história em sala de aula: aprendizagem significativa por meio de conceitos; Imprensa escrita nas aulas de História.



sua formação como professores-pesquisadores e, conseqüentemente, se sentissem envolvidos em um processo de criação e orientação proporcionado pelo professor-orientador.

Buscamos, ao longo do processo, deixar claro que para que efetivamente ocorra um aprendizado, faz-se necessário que o professor habitue seus alunos a comparar e a relacionar o passado com o presente, dando-se conta das mudanças na sociedade por meio dos conteúdos históricos. Isso implica, em termos de renovação metodológica, deixar de lado ou ao menos minimizar a quantidade de aulas puramente expositivas como recurso metodológico, incitando-os à participação constante, ou seja, isto implica o trabalho de uma didática ativa pelo professor, com práticas que levem o aluno a estudar história vivendo o seu próprio cotidiano.

Esta proximidade da compreensão da nossa realidade cotidiana ganha força com o estudo da *História local*, método de ensino que aproxima os alunos do fazer histórico. A proposta metodológica defendida pelos PCN-História para todos os anos da Educação Básica, segundo Gasparello:

[...] aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, um caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a esse enfoque, ou seja, a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico (In: NIKITIUK, 2001, p. 89-90).

Neves (2000) também defende os benefícios dessa metodologia de trabalho. Segundo a autora, trabalhar a História dessa maneira confere aos estudos históricos um atributo fundamental, por aproximá-los e os interligar à experiência de vida dos alunos. Esse atributo está presente, de forma mais clara, no tratamento temático da história, sobretudo no ensino. Segundo Neves:

[...] além de poder interligar o estudo de história à experiência de vida, concreta e atual, do estudante, o ensino temático se presta, como nenhuma outra forma de abordagem, ao uso de uma metodologia que aproxima o ensino da pesquisa, possibilitando, verdadeiramente, a produção do conhecimento. [...]. O ensino temático, ao contrário do 'programático', parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta (NEVES, 2000, p. 125-126).

O estudo a partir de eixos temáticos se configura também como um processo de renovação metodológica e de organização dos conteúdos históricos para a Educação Básica. Trabalha-se com diferentes temporalidades e adota-se como ponto de partida uma questão problematizadora, fruto da realidade sócio-histórica dos alunos.

Outra possibilidade de abordagem, no que concerne à promoção de mudanças frente à disciplina, promovendo processos de renovação metodológica, é a perspectiva da transversalidade. Na prática escolar e acerca da organização dos conteúdos dois procedimentos, são mais usuais no ensino de História: o primeiro, dividido por temas e/ou períodos: História do Brasil, História Geral ou da América; o segundo, por eixos temáticos, como a organização do trabalho, a industrialização, a formação de cidades e a vida urbana, listando diversos aspectos a eles relacionados. Em ambas as práticas, podemos trabalhar com temas transversais. A proposta de renovação e de visão da História que supere a divisão cronológica, segundo Freitas Neto (2004), aponta para o segundo procedimento como o mais adequado para o ensino transversal, embora não exclua a primeira opção, desde que inserida dentro dos objetivos da transversalidade. Tais objetivos se relacionam com a vida prática do aluno. Os conteúdos precisam ser significativos e contextualizados frente às experiências vividas pelos estudantes.

Outra possibilidade para contribuirmos com melhorias no ensino de História, atualmente, é utilizar diferentes linguagens e fontes, proporcionando aos alunos alternativas de leituras que poderão ser confrontadas com o texto oficial do livro didático. O uso de fontes, conforme Schmidt (2001, p. 62), apresenta outro aspecto a destacar: as mudanças no uso dos documentos “podem levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula”. O trabalho de leitura de documentos, considerando as particularidades de suas linguagens, no próprio entendimento dos PCN-História, também pode ser desenvolvido em todos os anos da Educação Básica (BRASIL, 1997; 1998).

Não podemos, porém, esquecer que se, por um lado, novas fontes, novas linguagens podem contribuir para a renovação metodológica no ensino de História, por outro lado, requer, por parte dos professores, domínio sobre o uso desses materiais para que não sejam mera ilustração do conteúdo tradicional da disciplina, sem trabalhos de reflexão. Mas também é importante lembrar que há hoje obras que auxiliam o trabalho do professor no uso didático dessas linguagens.

Referimo-nos, nesse momento, à renovação de conteúdos e métodos a partir da importância do ensino de História associado à pesquisa. O professor, ao mostrar para o aluno

que a compreensão sobre o passado não é e não será única, eternamente, e que esse entendimento é construído através da análise baseada em fontes diversas, lhe estará mostrando a importância da pesquisa, da investigação.

Quanto à técnica, à forma de ensinar história, assim como não há uma única versão para o mesmo evento, também não existe uma única fórmula definitiva, infalível sobre como ensinar a matéria. Isto passa certamente pela reflexão e planejamento do professor acerca dos seus alunos e do contexto destes. Em um processo renovador de ensino da matéria, o professor, na sua prática diária, deve ser capaz de mostrar aos seus alunos que eles são agentes do processo histórico, o que eles perceberão igualmente quando o professor, ao refletir sobre a sua prática, adotar medidas inovadoras com o fim de despertar no aluno o interesse sobre aquilo que está ao seu redor:

refletir sobre os próprios modos de aprender e ensinar é considerado um elemento-chave dos processos de ‘aprender a aprender’ e de ‘aprender a ensinar’. O conhecimento sobre a prática, assim como o conhecimento teórico, não está pronto e acabado (MIZUKAMI, 2002, p. 167).

A reflexão do professor passa efetivamente pela questão da busca contínua pela melhoria na qualificação profissional, mas também pelos princípios adotados pelo professor, que, como educador, precisa ter claramente definidos seus objetivos e concepção de História, bem como sua postura teórico-metodológica, além de sensibilidade frente às questões da escola e dos alunos.

Apesar de avanços no que se refere à renovação de conteúdos e métodos no ensino de História pós-LDB e PCN da década de 1990, pesquisas mostram que no século 21 ainda convivemos com problemas no ensino dessa disciplina, em grande parte por conta da dissociação entre teoria e prática, questões historiográficas e pedagógicas.

Na busca por melhorias metodológicas, apostamos em um ensino ativo, estimulando o contato com instrumentos de pesquisa histórica. Em termos de conteúdos, vale ressaltar a estratégia de seleção a partir de eixos temáticos, partindo-se da realidade social dos alunos. O mesmo vale para sua renovação, pela prática de um ensino problematizador, seja com estudos de história local, seja pela adoção de diferentes linguagens no ensino.

Mas, em termos de suportes ao professor, como se manifesta de forma mais concreta tal renovação de conteúdos e métodos para o ensino de História? De forma mais específica, torna-se relevante a apresentação de possibilidades de fontes e bibliografia para a História

ensinada tendo em vista um processo de renovação metodológica e de seleção de conteúdos para o ensino<sup>4</sup>.

Acerca da Antiguidade, Funari (2004) nos mostra que nas duas últimas décadas no País a pesquisa testemunhou uma grande expansão sobre o mundo antigo, o que teve como resultado a ampliação dos livros para professores, coleções de apoio didático, livros voltados para o Ensino Fundamental, com muitas ilustrações e adequado projeto gráfico, mais adequados às inquietações de jovens brasileiros. O autor cita, também, a publicação de muitas obras antigas traduzidas das línguas originais para o português, seja na forma de obras integrais, seja na forma de coletâneas.

Os próprios livros didáticos apresentam uma renovação no tratamento dos temas e métodos de trabalho. O Egito já não é representado apenas pelos faraós, mas também por suas aldeias, pelas mudanças, pela convivência de várias culturas: egípcios, núbios, hicsos, hebreus, gregos, romanos. Os romanos não são estudados apenas como uma sucessão de governantes cruéis, violentos. A sua história é aquela da diversidade, da absorção e da interação cultural. Além dos conteúdos tradicionais, outros podem ser trabalhados. São bons exemplos: as mulheres egípcias, a mitologia grega, a religiosidade romana, a infância na Antiguidade.

Além do trabalho com novos temas, é importante considerar a utilização de novas estratégias. A diversificação de meios didáticos consegue fazer com que o aluno se interesse pela aprendizagem e reflita, com resultados, portanto, muito melhores do que a simples memorização, sempre enganosa, temporária, de conteúdos históricos. Para o Ensino Médio, pode-se acrescentar a sugestão de atividades com base em leituras dramáticas de comédias latinas ou gregas adaptadas para isso. Uma leitura dramática envolve tanto os alunos que se apresentam como os que assistem à apresentação. Isso exige uma pesquisa sobre a obra, o autor, o contexto histórico e social de sua produção; desenvolve os talentos dos leitores dramáticos e produz efeitos muitíssimo duradouros nas mentes dos educandos, como bem registra Funari (2004, p. 98-101).

A interdisciplinaridade ganha espaço nessa perspectiva de renovação, podendo ser garantida, por exemplo, com os professores de língua e literatura, com as traduções poéticas de obras antigas, como Safo e Ovídio, obras que permitem trabalhar com questões de gênero, tanto na Antiguidade como nos dias de hoje. Mas onde encontrar bibliografia atualizada, caso

---

<sup>4</sup> Com o intuito de deixar mais claras as possibilidades de renovação para o ensino de História, adotamos, portanto, com caráter ilustrativo, a organização temporal representada pela convenção da História em Idades (Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporaneidade).

os livros didáticos não apresentem essas indicações? O estudo da História Antiga no Brasil foi ampliado nas duas últimas décadas e hoje pode contar com centros de excelência ligados a universidades, com publicações de revistas, informativos e *sites* que podem ser muito úteis para os professores<sup>5</sup>.

A renovação da História Antiga vem se processando há algum tempo. Muitas vezes os professores em sala de aula não têm acesso às discussões historiográficas ou aos novos recursos, que, entretanto, estão à sua disposição. Obras de Pinsky (1988) e Funari (1995) apresentam-se como bons exemplos de coletâneas de documentos antigos para uso dos docentes em sala de aula. O interesse dos alunos é notável acerca da Antiguidade e esta se mostra cada vez mais próxima de nós, a julgar não só pelas coleções de livros de apoio didático, mas até mesmo pela presença da temática em revistas científicas populares, como *Galileu* e *Superinteressante*, e na venda, em bancas de jornal, de fascículos sobre o mundo antigo, como a coleção *Egiptomania*.

O mesmo tratamento renovado existe em torno da Idade Média. Os PCN-História (BRASIL, 1998) dão pouco espaço a eventos entre os séculos V e 15 da História europeia. Isto é compreensível, visto que, de acordo com os PCN, os eventos e os sujeitos históricos encontram-se incluídos em contextos variados, subordinados a pressupostos pedagógicos e a conceitos muito abrangentes, destinados a promover a apreensão da realidade social com base nas múltiplas dimensões temporais, na diversidade étnica e cultural.

Ao trabalharmos com conhecimento desse período, é preciso, conforme Macedo (2004), atentar para que parte da Idade Média estamos interessados ou está sendo exposta. Segundo o autor, nos livros didáticos ainda aparecem marcos tradicionais da história política. No que se refere às estruturas sociais e econômicas, preponderam certo mecanicismo e certo maniqueísmo, diferentemente da posição vigente entre os especialistas em história medieval, para os quais “feudalismo” e “sociedade feudal” não passam de conceitos operacionais. A Idade Média ensinada na escola, dessa forma, não é a mesma dos pesquisadores. Está ainda ligada à constituição da memória da nação, do Estado moderno e da supremacia ocidental no mundo.

---

<sup>5</sup> São exemplos: Centro do Pensamento Antigo da Unicamp, que publica a revista semestral *Boletim do CPA*, desde 1996, assim como mantém um site (<http://www.unicamp/ifch/cpa>) com muitos artigos. O Laboratório de História Antiga da UFRJ publica a revista anual de História Antiga *Phoenix*, assim como o site <http://www.ilhiaufrj.com.br>, com muitos textos que podem ser úteis para o professor. Entre as outras revistas relevantes para a História Antiga, merece ser citada *Clássica*, publicada pela Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. Publicam-se ainda revistas eletrônicas de História Antiga como a *Hélade* (<http://www.helade.com.br>) e o jornal *Philia* (UERJ). Outras sugestões, ver: FUNARI, 2004.

Para o medievalista Jacques Heers (Apud KARNAL, 2004, p. 113), nunca existiu uma “Idade Média” francesa. O que existe é uma criação de eruditos dos séculos 16 a 18 e dos criadores de programas e livros didáticos dos séculos 19 e 20. Tudo gira em torno da centralização do poder político. Dessa maneira, é preciso que fique claro de que Europa se fala e de que Europa convém falar, pois se refere justamente à parte na qual se situavam os povos que, na atualidade, ocupam posição hegemônica no continente. Tendo isso em mente, como afirma Macedo (2004), o ensino de História ganha outra dimensão em termos de conteúdos e métodos.

Mas, como fugir do político? O que se faz para outros períodos vale também para a Idade Média - aproximação da cultura de uma determinada época a comportamentos e atitudes mentais coletivas. Para a Educação Básica talvez fosse interessante e motivador saber que algumas concepções afetivas, que lhes são bem caras - como o amor e a amizade -, têm também uma historicidade e que suas raízes podem ser buscadas no medievo, ou que certos padrões de conduta – como a honra e a fidelidade – guardam algo do mundo feudal em que apareceram<sup>6</sup>.

É importante para o contato com o universo medieval repensar, em sala de aula, a própria linguagem. Recursos para além do escrito ganham significativa relevância no processo de aprendizagem acerca do modo de vida de uma época em que a maioria das pessoas era analfabeta, quando predominavam a oralidade e os gestos. Um bom caminho para se compreender isso é explorar, no ensino, outras possibilidades de comunicação, como a oralidade e as imagens, como pinturas e filmes. Para o uso destes materiais, contudo, o professor deve estar atento; o bom aproveitamento do filme dependerá do quanto o seu conteúdo for colocado em discussão (tem-se que discutir o conteúdo e não apenas ilustrar o tema). É necessário que se possa esclarecer a respeito da distinção entre o real e o imaginário da época enfocada. Por vezes, um filme tem mais a dizer sobre o momento em que foi produzido do que sobre a época que pretende retratar. Por vezes, a Idade Média é apenas um pretexto para se contar uma história contemporânea<sup>7</sup>.

É importante que, ao se trabalharmos com determinado período, se preste atenção também à sua iconografia. No caso da Idade Média, as obras de arte tinham uma função

---

<sup>6</sup> Para ajudar o professor, Macedo (2004) sugere páginas de instituições na *internet* que se dedicam a preservar a memória medieval, bem como revistas eletrônicas dedicadas ao período, entre elas: *Ordem de Cavalaria do Sagrado Portugal* (<http://www.ocsp.pt>); *Associação Brasileira de Estudos Medievais* (<http://abrem.he.com.br>); *Brathair*: Revista Eletrônica de Estudos Celtas e Germânicos (<http://www.brathair.cjb.net>); e, *Revista Mirabilia* (<http://revistamirabilia.com>).

<sup>7</sup> Um exemplo pode ser o filme “*Navigator: uma odisséia no tempo*” da Look Vídeo. Para repensar a utilização de filmes em termos teóricos e assim adquirir condições de melhor utilização em sala de aula, ver: FERRO (2007).

didática. Trabalhar hoje com as imagens produzidas no período significa entrar em contato com um importante código de comunicação visual. Assim, uma atividade proveitosa seria a coleta, seleção e reprodução de imagens significativas do cotidiano medieval.

A utilização de contos medievais também pode ser uma importante possibilidade. O professor poderá orientar a leitura e a apresentação de contos pelos alunos. Da mesma forma, poderá selecionar uma dessas histórias e apresentá-la aos estudantes. Na leitura e apresentação, poderá, de acordo com Macedo:

[...] instigá-los a imaginar as cenas e personagens, estimular questionamentos, destacar detalhes, orientá-los para que formulem idéias gerais a respeito da história e do contexto, para que confrontem os dados narrados com as características ou particularidades do período a que se refere. A seguir, os alunos poderão, com proveito, apropriar-se do conteúdo e do enredo da história e reformular sua linguagem, teatralizando-a ou transformando-a em imagem visual (MACEDO, 2004, p. 122).

Renovação de conteúdo e métodos também pode ocorrer em sala de aula com trabalhos acerca da Idade Moderna, a começar pela problematização do conceito de moderno. Como registra Karnal (2004), trata-se de uma ideia que certamente causa um hiato entre o discurso do professor e o do aluno. Sabemos das limitações desses marcos. Primeiramente, referem-se apenas à Europa e a partir do ponto de vista político. Assim, guardam duplo defeito: eurocentrismo e ênfase numa história factual e narrativa.

É importante mostrar tal aspecto ao aluno. Isso é historicidade; é levar produção acadêmica à Educação Básica. Tal ação consiste em renovar o tratamento do ensino escolar. É imprescindível questionar os marcos divisórios da História. Para tanto, é necessário que o professor domine a história, a arte e a literatura do período. Em meio às limitações de tempo e de dinheiro, o professor precisa estar ciente de que, a partir do momento em que ele não lê mais, passa a morrer profissionalmente (KARNAL, 2004, p. 130-131).

Em termos de suportes teóricos e informativos ao professor, podemos exemplificar a produção de Gruzinski (1999), na qual encontramos análises sobre a passagem do século 15 ao 16, inclusive com associações e junções da história da Europa e da América. Em Rodrigues e Falcon (2000) podemos encontrar discussões sobre a ideia da crise de valores do mundo moderno ou a preocupação renascentista com as cidades utópicas. É útil ler ou reler clássicos para repensar sua concepção de História. Elias (1990) apresenta ricas análises sobre o processo civilizador do Ocidente e a “civilização dos costumes”. Ginzburg (1987; 1988) pode dar ao professor um bom suporte para enriquecimento de suas aulas sobre Reforma e

Contra-Reforma Religiosa, bem como, em termos teóricos, por meio da demonstração do seu método indiciário. Faria (2002), por sua vez, pode contribuir diretamente com o trabalho do docente que desejar utilizar documentos escritos em sala de aula por meio da sua coletânea *História Moderna através de textos*.

Em termos de arte, Renascimento e Barroco são temas centrais. Com a formação docente no Brasil, baseada principalmente em documentos escritos, o professor sente dificuldade na análise de imagens. A pesquisa sobre a prática docente, a exemplo do que desenvolvemos com os estágios supervisionados na UFRN, mostra-se como caminho relevante para o êxito de tal intento. Para auxiliar na pesquisa e na leitura, a produção de Panofsky (1979; 1986) Hocke (1974) e Francastel (1993) são bons exemplos que ajudam a refletir teoricamente acerca das imagens. Em termos práticos, ao necessitar de livros mais descritivos ou de fontes para imagens para fazer transparências ou slides, o professor pode utilizar a obra de Conti (1986). É necessário que o professor analise as imagens em sala de aula, pois, imagem por imagem, nossos alunos já as têm em excesso no cinema de ação e na televisão. Kossoy (1989) apresenta um importante suporte neste sentido, a partir do seu referencial teórico com base na interpretação iconográfica e iconológica.

Em relação à História Contemporânea, Napolitano (2004) destaca a importância de também se trabalhar a historicidade de tal conceito<sup>8</sup>, bem como de se estar atentos às mudanças historiográficas em curso. Os metódicos (positivistas) foram duramente criticados pelos *presentistas*, na virada do século 19 para o 20, cujo lema foi sintetizado na frase de Benedetto Croce - “a História é sempre contemporânea”. Com os *Annales*, a organização da pesquisa histórica passou a ser definida mais pelos objetos do que pela cronologia dos fatos políticos e institucionais. Livros clássicos, como o de Marc Bloch (1993), não se pautam pelas rígidas cronologias que separam a Idade Média da Idade Moderna. A partir dos anos 1960 e 1970, surgiram novas questões para pensar o período contemporâneo dentro de uma outra perspectiva historiográfica. Destacamos, brevemente, algumas variáveis: a História Social, a História das Mentalidades, a História do Tempo Presente e a Nova História Política.

Entre os manuais de formação, há obras e autores de referência de que os professores se poderão apropriar. A série de Hobsbawn (1993; 1996a; 1996b, 1996c), por exemplo, aprofunda a discussão sobre História Contemporânea, analisando os processos dentro de uma perspectiva marxista não-economicista nem dogmática. Em todos os volumes, os processos

---

<sup>8</sup> Quem definiu o que vem a ser contemporâneo? Segundo Dumoulin (apud NAPOLITANO, 2004), historiador francês, o conceito de História Contemporânea foi confirmado na reforma do ensino secundário francês, ocorrido no último quarto do século 19 e, desde então, foi definida como o período posterior à Revolução Francesa de 1789.



políticos e econômicos dominam o conteúdo, mas as questões ligadas ao cotidiano, aos movimentos sociais, à cultura e às artes têm um grande espaço, sem nunca as submeter a explicações fáceis e deterministas.

Outro conjunto de manuais importantes é a coleção *História da vida privada*, organizada por Phillipe Ariès e Georges Duby. Para a História Contemporânea, o mais interessante é o quarto volume, organizado por Michelle Perrot (1995), que se concentra no período áureo da sociedade burguesa clássica (final do século 18, todo o 19 e primeira década do século 20). Se Hobsbawm tende para a tradição marxista, a coleção de origem francesa remete aos temas ligados à Escola dos *Annales* e às Mentalidades. Em ambos, porém, nota-se uma boa articulação entre temas políticos, econômicos, sociais e culturais, sem fragmentar os objetos de análise.

Acerca das mudanças na educação brasileira e no ensino de História, é relevante não fazermos *tabula rasa* das conquistas da historiografia para o ensino ou transformar a História em um conjunto de curiosidades passadas. O desafio da renovação do ensino de História é não ser feito à custa do seu conteúdo informativo básico (o que, quem, onde e quando), sem o qual as análises mais estruturais e processuais podem cair no vazio. Como afirma Napolitano (2004, p. 178), a herança dos historiadores metódicos pode ser criticada não pelo fato de enfatizar as informações factuais detalhadas, mas por não irem além dela. Mas a História, sendo um campo de conhecimento ligado à erudição, não pode prescindir de uma base informativa sólida, em que processos, configurações, estruturas e temporalidades devem ser percebidos criticamente.

No contexto pedagógico atual, a História Contemporânea, tendo em vista que ela está mais próxima do cotidiano do aluno, tem sido muito valorizada como ponte para o estudo do passado mais remoto. Há o risco de o ensino (e a pesquisa) cometer um dos três *pecados capitais* da explicação histórica: o anacronismo, o voluntarismo teórico (desconsiderando processos específicos e concretos) e o descritivismo nominalista (mais voltado para a História do Cotidiano, supervalorizando o anedótico e o factual).

Portanto, se a História Contemporânea tem novas perspectivas de trabalho em termos de conteúdo e método, é importante ressaltar que o docente, ainda que não seja um professor *conteudista*, deve ter um sólido e, na medida do possível, atualizado conhecimento de conteúdos históricos básicos. Caso contrário, muitas ideias inovadoras da pedagogia podem se perder em práticas vazias e demagógicas. Não se pode abrir mão da mediação da reflexão crítica e do conhecimento acumulado do passado, privilegiando discussões pseudocríticas, superficiais e muitas vezes anacrônicas.

Diante do exposto, podemos afirmar que relações entre as escolas que hoje chamamos de Educação Básica e o ensino superior são verificadas no decorrer do ensino de História por todo o século 20, ocorrendo, a partir dos anos de 1960, um distanciamento entre o que se pesquisava na academia e o que se ensinava nas escolas, fato que prejudicou um processo de renovação de conteúdos e métodos no ensino de História principalmente na década de 1970. Um processo de renovação ganhou força a partir dos anos 1980, quando assistimos, no País, a discussões voltadas à elaboração de novas propostas curriculares. Essas foram materializadas por meio do que preceituam a LDB e os PCN, que incorporaram os avanços da historiografia mundial.

A criação de vínculos dessa renovação nas escolas básicas de nosso país representa ainda no século 21 desafios. Esse aspecto nos leva a pensar, obviamente, nos professores, mais especificamente em suas dificuldades. Além das de formação, que alguns enfrentam, há entraves enfrentados por profissionais que tentam acompanhar as novas orientações, quando esbarram em obstáculos provocados pelo próprio sistema educacional através de amarras, seja da sua burocratização, seja de seus currículos fechados. Diante desses problemas, fica claro que mudanças de maior monta requerem solidez teórico-metodológica no planejamento docente. Tal planejamento encontra um caminho eficaz a partir de trabalhos que tomam como base práticas de pesquisa.

A experiência de formação do professor que toma por base a pesquisa sobre a prática docente tem ampliado para o docente as possibilidades de refletir, criar, avaliar e promover novas práticas que passam a ser vivenciadas por todos os envolvidos com o processo da pesquisa. Acreditamos, assim, que o professor que pesquisa, que investiga a realidade de seus alunos, que reflete sobre a própria prática em sala de aula, que problematiza e contextualiza os conteúdos junto ao seu público discente, que relaciona presente e passado durante os trabalhos escolares, que observa, recolhe e analisa dados acerca de uma realidade problemática, ou seja, que experimenta e colhe resultados positivos de uma atividade investigativa em educação, não conseguirá retroceder facilmente na sua prática cotidiana adotando uma rotina de trabalho distante dos alunos e, portanto, certamente fragmentada e descontextualizada, sem relação com a vida dos estudantes da Educação Básica.

## THE RENEWAL OF CONTENT AND METHODS OF HISTORY TAUGHT

### Abstract

The knowledge of the professional field in which we operate is indispensable in the planning of improvements in our practices. Starting with this premise and based on the bibliographical research, this article, of propositional and analytical character, presents changes and permanence which the teaching of history has undergone in Brazil in the 20<sup>th</sup> century, the methodological possibilities of renewal of History, taught through a process of teaching formation, focused on the practices of research, as well as the sources and specialized bibliography apt to be used by the teacher in his/her lessons. The renewal in the teaching of History in the basic schools of our country still represents challenges in the 21<sup>st</sup> century. We have evidence that changes of a greater nature require theoretical and methodological solidity in the teaching plan.

**Key Words:** School content. Teaching of History. Teaching methodology.

### Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario et. al. (Org.). *Ensino de história e memória coletiva*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33-60.

BLOCH, Marc. *Os reis taumaturgos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: História – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CAIMI, Flávia E. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CONTI, Flávio. *Como reconhecer a arte do Renascimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FARIA, Ricardo (et.al.). *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREITAS NETO, José Alves de. Transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 57-74.

FUNARI, Pedro Paulo. *Antiguidade Clássica: a História e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 95-107.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *Os andarilhos do bem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GRUZINSKI, Serge. *A passagem do século (1480-1520)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. *A era dos impérios*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. *A era do capital*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 1996c.

HOCKE, Gustav. *Maneirismo – o mundo como labirinto*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 127-142.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989 (Série Princípios).

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 109-125.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. (et. al.). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 163-184.

NEVES, Joana. Perspectivas do ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, M. M. D. de (Org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Anpuh/PB; Sal e Terra, 2000.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época, v.52).

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. *Estudos de iconologia – temas humanísticos na arte do Renascimento*. Lisboa: Imprensa Universitária, 1986.

PERROT, Michelle (Org.). *História da Vida Privada*. v. 4, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PINSKY, Jaime. *Cem textos de História Antiga*. São Paulo: Contexto, 1988.

RODRIGUES, Antônio E.; FALCON, Francisco J. Calazans. *Tempos modernos: ensaios de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Recebido: 21/07/2010  
Aprovado: 30/09/2010