



TEMPO E ARGUMENTO

Revista do Programa de Pós-Graduação em História
Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 82 – 101, jul./dez. 2012

DOI: 10.5965/2175180304022012082
<http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012082>

ENSINO DE HISTÓRIA: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes

Roper Pires de Carvalho Filho*

Resumo

O texto aborda alguns aspectos do discurso curricular para o ensino de História escolar produzido a partir da década de 1970 do século XX, no qual se entrecruzam contribuições de saberes provenientes de diversos campos do conhecimento, e de como tal discurso é apropriado pelos professores e transformado em saberes ensináveis por meio da distribuição do currículo em conteúdos de ensino. Para isto, buscamos articular o saber histórico escolar a diferentes instâncias de produção: No âmbito das políticas educacionais, da qual sobressai o currículo como produção elaborada em diferentes esferas por processos de reinterpretação do texto curricular; da disciplina História como componente do currículo escolar e como saber simultaneamente construído para a escola e pela escola, nesse estudo analisados sob a perspectiva da cultura escolar. Noutra interface, abordamos algumas facetas das práticas dos professores, vistas nesse estudo como resultantes de um complexo processo, no qual comparecem tanto os saberes provenientes da sua formação acadêmica, quanto outros, advindos da sua experiência docente. Nessa perspectiva, consideramos a atuação do Estado como formulador de políticas públicas determinante para a concretização da(s) sua(s) proposta(s) curricular(es) no âmbito da escola por meio de diferentes mecanismos: seleção e organização dos conteúdos nos programas de ensino, prescrição de procedimentos de ensino, promoção de avaliações externas e processo de seleção do(s) livro(s) didático(s), entre outros. Entretanto concordamos com Marin e Sampaio (2004), quando estas afirmam ser fundamental inserir os professores no processo de formulação das reformas curriculares propostas pelo Estado para que estas sejam bem sucedidas.

Palavras-chave: Currículo. Reformas curriculares. Ensino de História. Práticas de professores. Cultura escolar.

HISTORY TEACHING: curricular policies, school culture, knowledge and teaching practices

Abstract

The text discusses some aspects of the curricular speech for the teaching of History at school, produced from the 1970's of the twentieth century, in which contributions of knowledge coming from different fields were crossed and the way such speech is made proper by the teachers and transformed into teachable knowledge by means of the suitable distribution of the curriculum in contents for teaching. To do so, we try to articulate the school historic knowledge to different instances of production: as regards to educational policy, from what we point out

* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Diretor de escola pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Professor do Centro Universitário Padre Anchieta. E-mail: roperfilho@usp.br

the curriculum as elaborated production in different aspects by reinterpretation process of the curricular text, of the subject History as a school curricular component and as a kind of knowledge simultaneously constructed for the school and by the school, here analyzed under the school culture perspective. In another interface, we discuss some aspects of teacher's practices seen in this study as a result of a complex process, in which the academic knowledge as well as other kinds of knowledge resulting from teaching experience are present. Under such perspective, we consider the action of the State as formulator of public policies as determinant for the concretization of its curricular proposal(s) in the school scenario through different mechanisms: selection and organization of teaching programs contends, teaching procedures prescriptions, external evaluation promotion and didactic book(s) selection processes, among others. However, we agree with Marin & Sampaio (2004) on that the inclusion of teachers in the process of curricular reforms proposed by the State is fundamental for their success.

Keywords: Curriculum. Curricular reform. History teaching. Teacher's practice. School culture.

Focalizando questões

As características peculiares de uma pesquisa de tipo etnográfico, na qual o objeto de estudo, no caso em questão a escola e os professores de História pesquisados sofrem um permanente processo de construção-reconstrução (EZPELETA e ROCKWELL, 1989) proporciona capturar no cotidiano escolar a heterogeneidade das práticas desenvolvidas pelos seus diferentes sujeitos. Outro aspecto importante presente nos “estudos de campo” é o de permitir ao pesquisador reconhecer nos interstícios do cotidiano escolar a possibilidade de construção de outras narrativas, na qual intervêm sujeitos até então apagados nas narrativas que colocam o Estado como principal protagonista do processo de construção da escola na modernidade.

Por outro lado, estudos de tipo etnográfico, pela multiplicidade do observável e pela dificuldade do pesquisador apreender no singular de cada acontecimento cotidiano a totalidade histórica, dificultam articular o observável no cotidiano escolar a outros níveis da vida social. Essa dificuldade também se apresentou durante o processo de pesquisa que resultou na elaboração da minha Dissertação de Mestrado¹, realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, que teve como fio condutor inventariar e analisar as práticas dos professores de História desse ano/ciclo de escolaridade e relacioná-las a alguns aspectos culturais da escola e da esfera extraescolar intervenientes nessas práticas.

Ao pesquisar tais práticas, sobressaíram questões que por diferentes motivos deixaram de ser investigadas ou foram tangenciadas, a exigir novas incursões aos registros produzidos durante esse processo de pesquisa, de maneira a articular o observável no cotidiano escolar e

¹ Este artigo tem por base os dados obtidos em pesquisa realizada para a elaboração da minha Dissertação de Mestrado, CARVALHO FILHO, R. P. de. *Práticas de professores de História do 1º Ano/Ciclo II em relação a facetas da cultura escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

nas práticas dos professores pesquisados a determinantes provenientes de outras instâncias – o Estado, a produção acadêmica e o mercado de livros didáticos, entre outros.

A primeira questão diz respeito à necessidade de articular o currículo como objeto histórico à trajetória da História como disciplina escolar, pois os estudos das produções sobre o Ensino de História em relação ao currículo revelaram que em linhas gerais o currículo é apresentado como um suporte para o estudo da trajetória dessa disciplina e não como parte constitutiva dessa trajetória; a segunda diz respeito à necessidade de articular a questão do currículo à cultura escolar, de maneira a apreender o sentido das práticas escolares, em específico mapear a *cultura* que permeia os saberes dos professores em relação ao currículo e à História como disciplina desse currículo, entendendo que este é portador de um conhecimento construído *para* a escola (dimensão externa) e *pela* escola (dimensão interna); a terceira surge da articulação entre o *currículo* (dimensão interna e externa), a *cultura escolar* e a mobilização dessas duas instâncias pelo professor por meio da organização de atividades de ensino, nas quais os saberes históricos são distribuídos aos alunos via conteúdos de ensino.

A abordagem em torno do tema “ensino de História” nos impõe de saída reconhecer que embora o saber histórico percorra diversos circuitos de produção-consumo, por meio de propostas curriculares, livros didáticos e nas escolhas dos temas e fontes que circulam pelo mundo da escola, ao menos desde a década de 1980, isto por si só é insuficiente para proporcionar um diálogo frutífero entre esse(s) saber(es), a didática docente e a cultura escolar na qual os professores de História do ensino básico estão imersos. Evidente que nesse período o campo passou por um processo de significativo adensamento, resultante de novas pesquisas apresentadas nos Encontros de área (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História), e Simpósios Nacionais promovidos pela ANPUH – Associação Nacional de História, e Simpósios Regionais promovidos pelas seções locais, entretanto, é preciso também articular a produção historiográfica ao ensino de História, de maneira a problematizar o processo de produção-reprodução do saber histórico escolar.

Estas questões aparecem no texto que segue, dispostas em três unidades a servir de suporte argumentativo em torno do qual se desenvolve a narrativa na qual as práticas dos professores ocupam posição central.

Longe de esgotar o tema, pretendo contribuir ao debate sobre a possibilidade de se construir conhecimento histórico escolar a partir da reflexão sobre o papel das instituições e sujeitos envolvidos nessa construção – professores e estudantes do ensino básico, pesquisadores, formuladores de políticas públicas, entre outros.

Currículo e ensino de História

“Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos.” (SILVA, 1995)

Das diversas instâncias de organização do cotidiano escolar, o *currículo*², por causa do seu caráter institucional se constitui referência fundamental na construção das práticas escolares. Baliza as intervenções do Estado no âmbito da escola por meio das políticas públicas direcionadas ao controle estrutural do sistema educacional, corporificado nos programas de ensino e nos conteúdos programáticos. Também norteia a produção do material didático que serve de suporte ao trabalho docente entre os quais sobressai o livro didático, instrumento influente de intervenção no cotidiano escolar (CASSIANO, 2004).

Estudo desenvolvido por Hamilton (1992) refaz a trajetória do termo *curriculum*. De acordo com as fontes estudadas por este autor, o termo latino *curriculum* significava literalmente “pista de corrida”. O processo de apropriação desse termo para uso educacional “emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos” do século XVI europeu (p. 47). Posteriormente, num processo cumulativo, o termo *curriculum* “foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de sequência da escolarização do século XVI” (p. 47), dos quais sobressaiu o ensino simultâneo, “a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, (...) o refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos” (p. 47). Dessa maneira, esse crescente processo de escrutínio e controle externos se articulou ao processo de reconfiguração da pauta educacional para atender à ampliação da demanda por escola de setores sociais vinculados à Reforma, que, via escolarização municipal retiravam a educação da jurisdição da Igreja (católica), e evangelizavam as crianças, independente de gênero ou posição social.

Para Goodson (2002), o currículo escolar é um artefato cultural que atua como instância normatizadora dos discursos sobre o processo de escolarização pelo qual o Estado

² Nesse trabalho a expressão *currículo* tem um sentido polissêmico, abarcando desde os documentos curriculares produzidos pelas instâncias estatais até o “currículo oculto”. Esse último conceito refere-se aos aspectos menos explícitos dos processos de escolarização, “que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA: 2010, p. 78).

determina quais conhecimentos devem ou não fazer parte do processo de ensino. Entretanto, o processo de “imposição” de um determinado padrão normativo ao currículo escolar pelo Estado é permeado por fatores de ordem diversa, que vão da correlação de forças entre os diversos sujeitos envolvidos e ou contemplados na sua “fabricação”, pela sua trajetória pelo complexo aparato institucional dos sistemas educativos, passando pela compreensão e ou adesão à proposta estatal por estes sujeitos.

O discurso curricular enquanto instância ordenadora das práticas escolares atinge até o insuspeito espaço arquitetônico da escola e a noção do tempo, cujo transcurso marca a rotina escolar. Estudo desenvolvido por Viñao Frago e Escolano (2001) aponta a correspondência entre arquitetura dos prédios escolares da Espanha no século XIX e o currículo escolar. Segundo os autores, a escola tal qual a conhecemos atualmente é uma das mais importantes instituições da modernidade, e simultaneamente, instituidora da cultura moderna. Essa dupla função é cumprida por meio do currículo como um programa de ensino e de sua distribuição em referências espaço-temporais. Assim, a construção e os objetos que “decoram” o ambiente, no qual se destaca o relógio pendurado na parede indicam novas modalidades de organização do processo de escolarização, e por extensão, a alteração das formas de percepção do tempo e do espaço na vida cotidiana.

Numa outra via de abordagem as possibilidades analíticas oferecidas pelos estudos culturais apontam para a necessidade de reconfiguração dos discursos curriculares mediante a inserção de “marcos teóricos que destacam a complexidade das políticas e das relações de poder que as constituem e pela interpretação da esfera da cultura como não saturada por determinações econômicas” (LOPES, 2006, p. 5). Uma das perspectivas de interlocução com os estudos culturais é a de considerar o texto curricular como prática discursiva e de enunciação, na qual os sujeitos e os significados de suas práticas são construídos “na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente” (FRANGELLA, s/ data). Nesse sentido, o *discurso curricular* refere-se aos *processos* pelos quais o currículo percorre o *circuito* enunciação – aplicação – enunciação, sendo que nesse circuito ele se constitui como artefato social.

Consideramos, contudo, importante explicitar que a incorporação da abordagem cultural aos estudos do currículo está longe de significar o abandono das perspectivas que realizam a crítica às relações assimétricas de poder expressas no discurso curricular, e que possibilitam a sua captura e controle social pelo Estado e pelas comunidades epistêmicas (LOPES, 2007).

A compreensão de que o currículo é um território marcado pelas disputas em torno do direito de dizer o que é socialmente importante como discurso educacional, e de que o Estado por meio da formulação de políticas públicas para a educação busca se apropriar do discurso curricular, cuja gestão se dá por um lado, mediante a mobilização do seu aparato burocrático, e por outro lado, pelos próprios profissionais do ensino, pode permitir uma análise em retrospectiva das lutas travadas pelas classes e grupos em desvantagem econômica e social em torno da sua representação no currículo escolar.

No caso específico do currículo para o ensino de História, no Brasil, nos níveis fundamental e médio³, os anos 1980-90 foram prenhes na produção de propostas curriculares em diversos Estados e Municípios⁴. Essas propostas tiveram alguns traços comuns, entre os quais ressaltamos: o seu caráter político, pois se apresentavam em contraposição à reforma educacional implementada através da Lei 5692/71, imposta pela ditadura militar, que substituiu o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais; o seu caráter ecumênico, pois na sua formulação envolveram-se acadêmicos, entidades classistas, professores da educação básica e em alguns casos, até mesmo representantes de pais e alunos, caso da reforma curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; a ruptura em relação aos paradigmas vigentes para o saber histórico escolar e o ensino da disciplina nos referidos ensino fundamental e médio, refletindo o processo de discussão sobre a renovação do conhecimento histórico a partir dos estudos desenvolvidos por historiadores vinculados a diferentes tendências historiográficas.

Assim, as reformas curriculares dos anos 1980-90 incorporaram a preocupação com um ensino de História que superasse a memorização dos conteúdos e unicidade de discurso. Ao invés da História dada, a aula, para o professor e os alunos passava a ser considerada um momento privilegiado da investigação histórica. A esse respeito, Fenelon (2000, p. 135), coloca em relevo o protagonismo do professor nessas propostas, visto que “existe um conhecimento que se quer construir, produzir, dentro das possibilidades, e o professor deve ser incentivado a buscar suas definições em conjunto com seus alunos”.

³ A denominação “ensino fundamental e médio”, utilizada nesse trabalho está de acordo com a utilizada no texto da Lei nº 9394, de 20/12/1996, que prevê no Art. 21 – A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Cabe também observar que a História como disciplina escolar compõe a base nacional comum do currículo escolar nos referidos ensino fundamental e médio com variações na sua carga horária e na ênfase em orientações quanto a metodologia de ensino, conteúdo programático nas diferentes redes de ensino.

⁴ Nesse trabalho adoto como referências de reformas curriculares realizadas nos anos 1980-90, a Estado de São Paulo, denominada no meio educacional como “a reforma da CENP” em suas diversas versões (começou a ser discutida em 1986 e teve sua versão definitiva em 1992) e a reforma curricular promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, denominada Movimento de Reorientação Curricular (1989-1992).

O ingresso desses novos personagens no cenário educacional, mediante as proposições contidas nas reformas curriculares contribuíram para a redefinição dos conteúdos e métodos de ensino e também do papel dos sujeitos envolvidos na produção-reprodução do saber histórico escolar, gerou reações que ultrapassaram as fronteiras do campo “Ensino de História”. Em específico no seu recorte escolar, o debate sobre *o quê e para quê* ensinar envolveu em acalorados debates historiadores de ofício, imprensa, sindicatos de professores, associações de caráter científico como a ANPUH – Associação Nacional de História e autoridades educacionais, entre outros, conforme podemos verificar em diversos estudos sobre o tema (PALMA FILHO, 1989; RICCI, 1999; MARTINS, 1998; FONSECA, 2001).

Esse processo de lutas travadas pelos diversos setores da sociedade – organizações de classe, partidos políticos, e também indivíduos em torno da questão da educação deixou profundas marcas na memória educacional brasileira impedindo o seu apagamento por grupos político-econômicos “interessados em afastar as políticas educacionais do debate público, de modo a atrofiar a própria ideia de educação como sendo parte de uma esfera política na qual seus meios e fins são publicamente debatidos” (APPLE, 1999, p. 186).

Reformas curriculares e ensino de História

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas, pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balance, de se remexerem dos lugares.” **João Guimarães Rosa**

Nas duas últimas décadas do século XX foram realizadas reformas curriculares em diversos estados e uma reforma curricular em nível nacional, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais⁵.

Ancoradas nas contribuições oriundas das ciências da educação e nos novos paradigmas do conhecimento histórico, estas reformas propuseram incorporar ao ensino de História no ensino fundamental e médio, inovações nos seus métodos de ensino e na construção de novos sentidos para o discurso histórico, a partir da introdução de novas abordagens, problemas, e objetos inspirados em historiadores com diferentes perspectivas de explicação histórica.

⁵ Segundo Lopes (2007), nos diversos países em que foram implantadas mudanças nos sistemas educacionais as expressões reforma curricular-reforma educacional constituem um binômio quase inseparável. Por sua centralidade no processo educativo as primeiras são vistas quase como sinônimos das segundas.

Entretanto, como bem observou Abud (2007, p. 113), “temos que considerar que reformas educacionais nem sempre se traduzem por mudanças no cotidiano escolar”, visto que este é permeado por um conjunto de práticas vinculadas à cultura escolar, tanto no âmbito específico da escola, quanto às outras instâncias pelas quais o saber histórico e o saber escolar circulam. A esse respeito, a autora também observa que o conhecimento histórico escolar, ainda carrega as marcas do seu processo de constituição, para o qual a ciência de referência foi determinante, sendo uma das suas principais características demarcar os lugares destinados à produção e consumo do conhecimento histórico e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Nesse processo de constituição da disciplina escolar predominam alguns traços epistemológicos,

- o estudo das fontes oficiais; - a elaboração de rigorosos métodos de análise, codificados no final do século por Langlois e Seignobos; - a certeza de que só a ausência de fontes limita o conhecimento do passado; - a narrativa cronológica como única maneira de escrever a História; - a História é uma ciência, com métodos próprios e meios de verificação; a História é uma ciência que estuda um passado exterior ao pesquisador, que assim pode encará-lo com toda objetividade (op. cit., 2007, p. 109-110).

Ainda de acordo com a autora, o peso dessa tradição eurocêntrica, factual e presa a narrativa cronológica foi minimizado nas reformas curriculares realizadas ao longo dos anos 1980, retornando com força no final do século XX, no bojo dos processos de reformas educacionais realizados em diversos países em decorrência da globalização econômica. As injunções de instituições globais e ou multilaterais como o FMI, Banco Mundial, BID, UNESCO e outras na formulação das políticas públicas e nestas, das políticas educacionais foram focalizadas nos estudos desenvolvidos por Lopes (op. cit., 2007).

Por sua influência na esfera da cultura e da educação, o processo de globalização desafiou os estudiosos do campo educacional a construírem modelos de análise que pudessem dar conta de explicar os processos pelos quais se deu a reconfiguração do sistema educacional em escala mundial, e em específico no Brasil, dos anos 1990 até o presente. A necessidade de analisar e interpretar o conteúdo das reformas do Estado e nestas, as reformas educacionais provocou um *boom* nas pesquisas sobre esse tema.

Uma das mais importantes intervenções dos formuladores dessas reformas se deu por meio de mudanças na estrutura do currículo, considerado de âmbito estratégico para o sucesso dessas reformas. Segundo Casassus (2001), o currículo passou a ser operacionalizado em dois níveis: no nível central (nacional) ele é definido quanto aos seus marcos gerais e nos níveis

descentralizados - regional e local⁶, sofre adaptações, de maneira a estar de acordo com as características de cada sistema de ensino e de cada escola.

Embora concorde com as afirmações de Casassus quanto a posição estratégica do currículo no âmbito das reformas educacionais, Goodson (2006) alerta para os efeitos indesejáveis dessas reformas na constituição cultural e identitária dos sujeitos que compartilham o processo educacional, notadamente no interior da escola, nas quais o Estado passou a intervir através de programas de gestão escolar e desenvolvimento de alguns conteúdos, estratégias e práticas pedagógicas articuladas à cultura (da escola).

Assim, nas últimas reformas educacionais/curriculares, particularmente nos casos dos PCNs e na última reforma curricular empreendida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e nas Orientações Curriculares (2007) e Programas de intervenção propostos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo essa articulação entre os níveis central e descentralizado aparece com bastante nitidez quando observamos que o Estado reserva para si um conjunto de decisões estratégicas como a avaliação do desempenho dos alunos, e do coletivo escolar de carreira pública – direção, coordenação, professores e demais funcionários; a criação de um currículo de base comum e a utilização de Programas compensatórios⁷. Por outro lado, o Estado faculta à gestão e ao coletivo escolar a busca de soluções para combater o rendimento escolar abaixo das expectativas ou a evasão dos alunos, e até mesmo a adequação da estrutura física da escola e compra de equipamentos por meio do aporte de verbas para as escolas.

No caso do currículo de História para os níveis fundamental e médio, conforme observa Abud (2007, op. cit.), o processo de construção curricular nos PCNs correspondem ao padrão descrito no parágrafo anterior, e que conforme observado nesta análise, repete-se na reforma curricular em curso na rede de ensino do Estado de São Paulo e nas Orientações curriculares emanadas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Prevaleceu na formulação destas propostas curriculares o critério de valorizar os saberes originados no âmbito acadêmico ou nos órgãos de planejamento em detrimento da discussão de uma proposta mais abrangente, envolvendo também entidades que congregam os profissionais do campo como a ANPUH/Associação Nacional de História, e principalmente os professores do ensino fundamental e médio.

⁶ No Brasil, equivalente ao nível estadual e municipal com suas respectivas redes de ensino.

⁷ Um exemplo de programa compensatório interessante de ser estudado é o PIC – Programa Intensivo do Ciclo I, implementado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Esse Programa se caracteriza por formar classes com alunos que apresentam um histórico de repetidas situações de fracasso escolar.

Essa assimetria em prejuízo dos professores desses níveis de ensino recoloca na ordem do dia a questão da separação entre aqueles que supostamente pensam o conhecimento histórico nas suas bases epistemológicas, localizados no campo acadêmico e nas esferas de decisão do Estado, por exemplo, e os professores encarregados de transmitir esse conhecimento aos alunos do ensino fundamental e médio. Dessa maneira, o retorno a essas relações assimétricas perpassa o currículo, mesmo que este seja autodenominado documento “orientador dos programas de ensino e das práticas dos professores”.

Do currículo para os manuais e livros didáticos, tais orientações, devido à importância que estes têm no planejamento das aulas e nas práticas dos professores assumem a condição de documento prescritivo, determinante para as ações dos professores nas atividades de planejamento, ensino, e até de estudo. O peso excessivo que as orientações curriculares e o livro didático têm nas decisões dos professores em relação ao planejamento e execução das suas atividades de ensino, poderia nos induzir a pensar que estas decisões seguem o itinerário descrito por Chevallard (1991) em relação ao conceito de transposição didática, no qual prevalece a diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidente nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, ao investigar o espaço do livro didático na ação curricular por meio de entrevistas e verificação das práticas dos professores de História de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (CARVALHO FILHO, 2010)⁸, ficou evidenciado que estes professores assumem uma posição ambígua em relação à sua utilização.

Tomando como referência a posição de Bernstein (1996; 1998; 2003), para o qual o livro didático é simultaneamente um texto curricular e uma produção cultural, no qual sentidos e significados provenientes de diferentes contextos são reinterpretados, considerei relevante nesse estudo entender o livro didático como um discurso que se efetiva por meio de leituras realizadas por sujeitos diferenciados quanto ao lugar que ocupam no âmbito da sua produção e consumo. Para atender às finalidades distintas, postas por estes sujeitos, o livro didático passa por um processo no qual as orientações curriculares, a produção acadêmica, interesses do mercado editorial e elementos da cultura da escola na qual o livro está inserido contribuem para que este sofra um processo de recontextualização, no qual os discursos destes sujeitos são hibridizados.

⁸ Nessa análise, manuais e livros didáticos são tratados como categorias que se diferenciam quanto a destinação: os primeiros são dirigidos aos professores e contêm orientações quanto ao seu uso na elaboração dos planejamentos, planos de aula, etc.; os segundos são dirigidos aos alunos e constituem material de estudo.

Dessa maneira, foi possível compreender que a ambiguidade presente na posição dos professores pesquisados quanto ao livro didático decorria do “lugar” que ocupavam no processo de construção do saber histórico escolar, o que ficou patente quando admitiram buscar subsídios para as suas práticas nas orientações contidas nos documentos oficiais (currículo) e nos manuais didáticos, ao mesmo tempo em que minimizam sua importância ao afirmarem procurar adequá-los às condições específicas da escola na qual ensinam.

Subjacentes às falas dos professores pesquisados emergem com força elementos da cultura escolar como fator determinante no processo de transmissão do saber histórico do professor para o aluno. É por meio da cultura escolar que o saber histórico produzido tanto na esfera acadêmica, quanto nas orientações curriculares e na produção do livro didático é recontextualizado e hibridizado no mundo da escola (BERNSTEIN, op. cit.). Isso ocorre mediante processos de reinterpretação do currículo de maneira a que este seja pedagogizado, isto é, transformado num saber ensinável para alunos de uma faixa etária, ano/ciclo escolar e condições culturais e socioeconômicas específicas à cultura da escola e à turma de alunos/classe.

Na contramão das teorias reprodutivistas, que colocavam a escola como *lócus* da reprodução de práticas sociais originadas em contextos extraescolares, os estudiosos da cultura escolar (FORQUIN, 1993; VIÑAO FRAGO, 1998) consideram-na como portadora de uma cultura própria, gerada pela articulação entre fatores de ordem extra e intraescolares. Sob essa perspectiva, a escola reelabora em seu interior a cultura extraescolar e simultaneamente elabora uma cultura própria, caracterizada por um conjunto de regras, normas e conceitos.

Nesse sentido, focalizar a escola como organização singular é fundamental para podermos investigar os elementos culturais presentes no processo de transmissão do saber escolar, no qual os professores, em específico os professores de História, constituem elemento chave. Portanto, desconsiderar a participação destes professores nos processos decisórios referentes à implementação de políticas públicas para a educação, em particular como tem ocorrido nas reformas curriculares ora em curso na Rede Estadual de São Paulo e na Rede Municipal de São Paulo, equivale renunciar à possibilidade de construir um discurso pedagógico no qual as práticas dos professores sejam importante componente da reflexão teórica do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na via da cultura escolar, a abordagem em sentido inverso, da disciplina escolar com seus conteúdos e métodos para a sua formulação como componente curricular, deve também ser considerada como importante aspecto para buscarmos compreender a maneira pela qual as práticas escolares e nestas, as práticas docentes foram preponderantes para a

constituição das referidas disciplinas escolares, entre as quais a História, cuja face visível são os conteúdos de ensino, que possibilitam construir o “ensinável” (CHERVEL, 1990). A esse respeito, Silva (2007, p. 93), afirma que “o melhor ensino de História ocorre em diálogos entre o Professor, a escola em que ele atua, o público com quem ele trabalha e as instituições deste campo do conhecimento”. Nesse sentido, compartilhamos da posição de Marin e Sampaio (2004), as quais consideram a participação do professor nos processos de decisão sobre questões de currículo e ensino, entre outras, fundamental para o sucesso de qualquer reforma curricular preconizada pelo Estado.

A produção do conhecimento histórico e o ensino de História

O “ensino de História” como um objeto de pesquisa tem como principais características a diversidade de temas e de problemas, abordados sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Apesar da dispersão em termos dos objetos pesquisados sobressaem algumas linhas de pesquisa que buscam responder a questões relacionadas ao ensino escolar da disciplina. Aos temas tradicionalmente estudados desde a década de 80 do século XX: “livro didático, análise dos currículos de História, formação de professores, História do Ensino de História” (ZAMBONI, 2007, p. 11), firmam-se novos temas e linhas de pesquisa, alargando o campo.

Conforme foi possível verificar mediante o exame dos resumos dos trabalhos apresentados nos últimos “Encontros” e “Simpósios”⁹ reunindo pesquisadores do campo “Ensino de História”, novos temas estão a emergir como decorrência das discussões sobre a natureza do conhecimento histórico escolar e seu reposicionamento em face das demandas postas pelas transformações da sociedade contemporânea, a exigir novas reflexões a respeito do sentido de conhecer, pesquisar e ensinar História e do lugar do conhecimento histórico no mundo contemporâneo.

Na vertente de trabalhos relacionados às novas temáticas, estão situados aqueles que discutem a incorporação de novas tecnologias e linguagens ao ensino de História, por exemplo, com a utilização das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem dos alunos ou as discussões de gênero no ensino de História. Noutra vertente, ainda que recente,

⁹ Foram examinados os resumos dos seguintes Encontros e Simpósios, sob a direção da ANPUH – Associação Nacional de História: “XVII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, e “VII Encontro Regional de História”, realizados respectivamente nos anos de 2009 e 2010 na Universidade Federal de Uberlândia (MG); “XVIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, ocorrido em 2011, na Universidade do Estado de Santa Catarina; “XXVI Simpósio Nacional de História” (2011), realizado na Universidade de São Paulo.

podemos situar os trabalhos dedicados aos estudos sobre História e cultura(s) africana(s) e afro-brasileira(s) na educação escolar ou aqueles relacionados ao ensino de História nos primeiros anos de escolarização e mais recentemente, a história dos povos indígenas. Essas duas vertentes temáticas têm em comum a preocupação de relacionar o objeto pesquisado à História do ensino de História e à didática da História escolar, num movimento no qual o currículo escolar, e em específico o currículo para o ensino de História nos níveis Fundamental e Médio sofre um processo de ordenamento-reordenamento nas suas diversas dimensões.

Não podemos deixar de mencionar que as vicissitudes por que passou a disciplina, desde a sua introdução nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico, a partir do século XIX, decorre da sua posição estratégica para a construção de um discurso afirmativo da identidade nacional no qual esteve presente, entre outros aspectos o caráter pedagógico da formação do cidadão (BITTENCOURT, 1990; FONSECA, 2001; MARTINS, 1998; CIAMPI, 2000), entre outros.

Ao refletir sobre a constituição do tema “Ensino de História” como campo específico, Cerri (2007) localiza o itinerário da História como saber escolar na articulação entre a história da própria disciplina com a didática, na qual a situação da disciplina no tempo presente pode e deve ser melhor compreendida mediante o conhecimento de sua inserção no tempo. Em outras palavras, “a História do ensino de História é a Didática da História pensando historicamente” (p. 60).

A essa reflexão poderíamos ainda acrescentar que esse movimento de constituição da História como disciplina escolar se insere numa concepção mais abrangente de currículo, o currículo em ação por meio da atividade do professor e dos seus alunos, processo pelo qual a História adquire a sua forma escolar.

Ensino de História: Entrecruzando políticas curriculares, saberes e práticas

A professora adota um livro de História do Brasil, de perguntas e respostas, ou escreve no quadro negro as perguntas e as respostas, e os alunos as copiam em seus cadernos. A professora dá algumas explicações a respeito de palavras desconhecidas, e depois, nas provas mensais ou nos exames, a criança deve saber responder aquelas questões ou outras semelhantes (...) o aluno memoriza perguntas e respostas, talvez para a vida inteira, mas o único esforço que faz é ligar a pergunta à sua resposta.

(...)

Entre os alunos, a História não é bem vista e, no mínimo, não lhe descobrem utilidade. Os jovens escrevem, quando escrevem, diários e planos. As

memórias e as reconstruções do passado são preocupações estranhas ao adolescente (LEITE, 1969, p. 52 e 123).

Em estudo pioneiro sobre o ensino de História, Leite (op. cit.), cita como exemplos de permanência no trabalho do professor, o recurso à memorização, cópia do ponto no caderno e manuseio inadequado do livro didático.

Ao criticar a permanência desse modelo, calcado na repetição e na narrativa factual, a autora pôs em questão o papel do professor e as suas relações com o mundo social e com o conhecimento, e por extensão, ainda que de modo indireto, o papel da escola e do currículo escolar proposto para o ensino da disciplina, preso à história tradicional, denominada positivismo histórico.

Da crítica a esses aspectos da atuação do professor [a autora] passa a apresentar sugestões didáticas a serem aplicadas “em situações circunscritas a um período, no horário escolar e com possibilidades de realização na sala de aula” (op. cit., p. 151).

Entre as diversas sugestões em busca de orientar o professor na sua prática a autora propunha a utilização de recursos didáticos não tradicionais para a época, como o rádio, televisão, jornal, cinema e revistas junto à população adulta e juvenil das escolas, pois vislumbrava nesses meios de comunicação de massas possíveis ferramentas para a difusão do saber histórico escolar, concretizado na sala de aula mediante a apresentação de textos literários, projeção de filmes, e músicas de época. Para o estudo da História local propunha utilizar guias literários e revistas de turismo.

Outra preocupação manifestada pela autora referia-se a necessidade de renovar a pesquisa histórica com a introdução de novas abordagens, problemas e objetos, de maneira a propiciar a renovação do conhecimento histórico e do ensino de história nos níveis Superior, e Fundamental e Médio, equivalente 1º e 2º Graus. Decorrente dessa posição defendia que o professor de história necessita articular ensino com pesquisa, nos diferentes níveis e processos de ensino-aprendizagem, de maneira a superar a dicotomia saber acadêmico-saber escolar / ensino-pesquisa / produção histórica nos cursos de pós-graduação-consumo da produção histórica no ensino básico.

Apesar de ocupar espaço cada vez maior nas discussões realizadas nos GTs sobre o Ensino de História, e de ser pauta constante nos Simpósios e Encontros destinados à divulgação de pesquisas concluídas ou em andamento, a incorporação desses questionamentos e proposições ao trabalho didático-pedagógico do professor da disciplina no ensino básico permanece um desafio a ser superado.

Subjacente a esse desafio estava o de definir o estatuto da História como disciplina escolar e suas aproximações e distanciamentos em relação ao saber histórico produzido pelos historiadores, sua inserção no currículo escolar dos níveis Fundamental e Médio, e o papel de docentes e alunos no seu processo de reelaboração; os primeiros mediante a mobilização dos saberes da experiência profissional (NOVOA: 1995), e os segundos por meio da realização das atividades de ensino.

Pesquisa de tipo etnográfica na qual busquei investigar o sentido das práticas utilizadas pelos professores de História nas atividades de ensino, desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo (CARVALHO FILHO, op. cit. 2003), trouxe à tona dois aspectos que considero fundamentais para a compreensão das dificuldades enfrentadas por esses profissionais no ensino básico: o primeiro, de natureza acadêmica, diz respeito ao conhecimento desses professores em relação à produção do campo histórico, tanto nas suas vertentes da pesquisa histórica propriamente dita, quanto na produção historiográfica, e em específico, focalizado na escola; o segundo, ao qual denomino saber histórico escolar, apesar de também estar relacionado ao âmbito acadêmico mediante a formação para a docência ultrapassa esta, pois requer do professor mobilizar no espaço escolar saberes provenientes de diversos campos do conhecimento e também da sua experiência como docente.

Assim, os dados coletados nessa pesquisa evidenciaram a necessidade de se estabelecer a articulação entre a produção historiográfica e o ensino escolar de História, de maneira a problematizar o processo de produção re-produção do saber histórico escolar, no qual estão envolvidos diversos sujeitos – historiadores de ofício, especialistas em currículo, historiadores da educação, professores e alunos, entre outros.

Em relação ao(s) professor(es), a pesquisa também mostrou que em sua prática(s) cotidiana(s) comparecem saberes da História, saberes pedagógicos e saberes da experiência, sendo que a frequência desses diversos saberes no transcurso das aulas está relacionada a aspectos da cultura escolar: a maneira pela qual o(s) professor(es) planejava sua(s) aula(s)(organização dos alunos na sala de aula, tipo de atividade, materiais didáticos disponíveis, etc.), conduta dos alunos em relação às normas e regras (combinadas ou impostas), e acontecimentos externos à aula, como por exemplo a interrupção das atividades pelos funcionários da escola, faltas de outros professores, ‘adiantamento de aulas’, entre outros.

Um importante aspecto a salientar no estudo das práticas dos professores refere-se aos mecanismos de interação/adequação entre o currículo proposto para a disciplina e as

finalidades do ensino. Esse processo de adequação é composto por diversas interfaces, sobressaindo elementos da cultura escolar e da didática. No primeiro caso, a ênfase recai no diálogo da disciplina enquanto componente curricular com aspectos internos da organização escolar e no segundo por meio da captura de elementos do campo pedagógico, em especial da didática para o interior da disciplina.

Em síntese, o saber histórico escolar tem sua face visível na relação professor-aluno, em que o primeiro busca desenvolver determinadas práticas para efetivar o processo de ensino, para o qual mobiliza tanto os saberes estritos ao campo da História como disciplina acadêmica quanto os pertinentes a sua inserção no currículo escolar, e também os saberes da experiência, elaborados ao longo da sua trajetória profissional. Segundo Nóvoa (op. cit., p. 25), isto ocorre por meio da interação entre as dimensões pessoais e profissionais do professor, permitindo-lhe “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Podemos reconhecer a existência desses aspectos nas práticas mobilizadas pelos professores para o ensino, o que nos oferece a evidência de que estes desempenham um papel ativo na construção do saber escolar, produzido na relação entre os saberes de referência, sua experiência e sua identidade (pessoal e profissional). Portanto, é preciso conceder uma maior atenção à investigação do(s) percurso(s) de formação desse(s) professor(es), nesse trabalho vislumbrados/abordados como um fenômeno complexo e de longa duração no tempo e em diferentes espaços escolares e não escolares. Ignorar os professores como sujeitos dos processos de produção do conhecimento na implementação das políticas educacionais, tais como nas decisões sobre currículos e programas de ensino ou nas propostas de formação em serviço equivale a apostar no fracasso destas políticas.

Nesse sentido, considero que a investigação do percurso(s) de formação dos professores numa perspectiva que leve em consideração as diferentes instâncias onde essa formação ocorre nos oferece a possibilidade de ruptura com abordagens que isolam o professor dos contextos nos quais seus saberes – seu saber histórico e seu(s) saber(es) sobre o ensino são produzidos.

Considerando que esse problema precisa ser melhor investigado e de que esse texto tem somente a intenção de contribuir para a discussão e compreensão do sentido das práticas dos professores de História do ensino básico em relação ao seu percurso de formação, apresento algumas questões que possam tornar possível estabelecer um fértil diálogo entre essas práticas e os processos que a constituíram como saber histórico escolar:

- 1) Proceder à “historicização” do processo de circulação entre as diversas instâncias de produção-reprodução do saber histórico escolar intervenientes na sua configuração como disciplina escolar desde sua implantação nos currículos das escolas no século XIX. Esse processo pode ser apreendido tanto pelo estudo das permanências e rupturas epistemológicas que a disciplina sofreu em diferentes situações, quanto no estudo da sua trajetória no interior do currículo escolar;
- 2) O saber histórico escolar é resultado de um processo de adequação/adaptação da disciplina ao seu ensino [nos níveis fundamental e médio]. Cabe, portanto, investigar de que maneira isso corre, se existem modelos de adequação/adaptação ou se essa adequação/adaptação está em relação com as condições específicas de uma rede de ensino, escola, localidade, clientela, entre outros aspectos;
- 3) O saber histórico escolar tem como uma das suas principais instâncias de elaboração o “mundo da escola”. Portanto, estudar as organizações escolares, isto é, a(s) cultura(s) escolar(es) como instância(s) de elaboração de saberes educativos é essencial para conhecermos a maneira pela qual professores e alunos configuram e reconfiguram os saberes históricos em sala de aula mediante negociações em torno do currículo.

Referências

- ABREU, Rudimar Serpa de. O ensino de História e sua historiografia. In: *Ciência e Conhecimento*: revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo. São Jerônimo, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciaeconhecimento.com>>. Acesso em: 13 fev. 2011.
- ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, pp. 105-117. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid/Espanha: Ediciones Morata, 1998.

_____ A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização.
Cadernos de Pesquisa, n. 120, pp. 75-110, novembro/2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas [1917-1939]* São Paulo: Brasil, Ed. Loyola, 1990.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. *Práticas de professores de História do 1º Ano/Ciclo II em relação a facetas da cultura escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Livro didático e práticas de sua utilização por professores de História sob a perspectiva da cultura escolar. In: CARDOSO, Maria Abadia; FREITAS, Talita Tatiane Martins (Orgs.). *Anais do XVII Encontro Regional de História: O lugar do conhecimento no mundo contemporâneo – Conhecer, pesquisar e ensinar História*, ANPUH-MG, Uberlândia, de 18 a 23 de Julho de 2010. ISSN 2179-4685.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização.
Cadernos de Pesquisa, n. 114, pp. 7-28, novembro/2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos de circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *Revista História: revista de História da UNESP, Franca*, v. 23, n. 1, pp. 33-48, 2004.

CERRI, Luiz Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos do mapa do tempo: história do ensino de História e didática da História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 2, pp. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bahba*, p. 5. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt12-5785—Int.pdf>>. Acesso em: 06 fev.2011.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: artes Médicas, 1993.

FENELON, Dea. Pesquisa em História: Perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*, pp. 117-136. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n. 06, pp. 33-52. Porto Alegre: Pannonica. 1992.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no primário e no ginásio*. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

LOPES, Alice Casimiro. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 5-9, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MARIN, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, pp. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo: a descontinuidade de uma política educacional. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

RICCI, Claudia Sapag. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História*. São Paulo: Anablume, 1999.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares – Proposição de expectativa de aprendizagem para o Ensino Fundamental II*. São Paulo:SME/DOT, 2007.

SILVA, Marcos. Além das coisas e do imediato: cultura material, História imediata e ensino de História. *Tempo*: revista do Departamento de História da UFF, v. 11, n. 21, pp. 82-96, 2007. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a07.pdf>. Acesso em: 05 set. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2 ed. DP&A Editora. Rio de Janeiro, RJ: 2001.

ZAMBONI, Ernesta (org.) *Digressões sobre o ensino de História: memória, história oral e razão histórica*. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

Recebido em: 20/12/2011

Aprovado em: 17/04/2012