



CURRÍCULO TRADICIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: EMANCIPAR X DOCILIZAR

Autor (1) Josenilda Sales de Oliveira; Valéria Patrícia Araújo Silva

Universidade Federal de Campina Grande, UFCG

E-mail: historia.josy@gmail.com. valeriacsufcg@outlook.com

RESUMO

O trabalho apresentado tem como objetivo propor uma discussão acerca da historicidade do ensino de História, bem como uma reflexão em torno das questões de identidades construídas e expressadas através do currículo. O ensino tradicional tem formatado a História, enquanto componente curricular, da seguinte forma: privilegia a História eurocêntrica linear e cronológica, os grandes sujeitos, bem como discursos preconceituosos e racistas, propaga monólogos do professor, verdades absolutas e imutáveis aptas apenas para transmissão. A partir deste debate, problematizaremos alguns aspectos do currículo tradicional, propondo um novo fazer pedagógico em que os temas trabalhados em sala de aula sejam voltados para a pluralidade/diversidade da sociedade. Consideremos as experiências dos educandos, fazendo-os perceber que são sujeitos ativos/pensantes e, portanto, capazes de posicionarem diante da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Ensino, História, Currículo.

INTRODUÇÃO

O ensino tradicional tem formatado a História enquanto componente curricular da seguinte forma: privilegia a História eurocêntrica linear e cronológica, os grandes sujeitos históricos, bem como discursos preconceituosos e racistas, propaga monólogos do professor, verdades absolutas imutáveis aptas apenas para transmissão; resultado de práticas tradicionais arraigadas na metodologia de ensino de professores que trabalham em consonância com o currículo de História tradicional e há muito vigora na educação brasileira a serviço da ideologia das classes dominantes do país, formando cidadãos normalizados, acríticos.

Dentro desse contexto, procuramos combater o fazer pedagógico em que o professor privilegia as aulas expositivas, tornando, assim, o aluno apenas um receptor da informação/conhecimento dos conteúdos propostos, ou seja, na relação professor aluno é o professor que detém o “poder do saber”.

Diante dessa conjuntura nos propomos a discutir alguns aspectos referentes ao ensino tradicional ainda muito presente no cotidiano escolar, assim como propor algumas possibilidades



pedagógicas das quais os professores podem fazer uso para tornarem as aulas de História mais significativas/motivadoras para seus alunos e estes por sua vez tornem-se capazes de se posicionarem criticamente diante da sociedade na qual estão inseridos.

Práticas tradicionais: transformar é possível?

No contexto de reformas para melhorar a qualidade do ensino e democratizá-lo, o Ministério da Educação aprovou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de documentos elaborados nos anos 1990 comprometidos com o exercício da cidadania e com o respeito à diversidade cultural dos indivíduos. Os PCNs propõem trabalhar o componente curricular de História rompendo com o tradicionalismo, por meio da amplificação de recursos didáticos favorecendo as diferentes leituras dos fatos. Desse modo os professores devem ter como meta “principal” a construção crítica e reflexiva dos alunos, rompendo com práticas que legitimam a exclusão e/ou omissão do negro e do indígena como sujeitos da História.

Apesar dos avanços propiciados pelos PCNs a cultura afro-brasileira e indígena não têm sido privilegiada nos espaços das salas de aula. Dentro desse contexto intensificaram-se os debates em torno da necessidade de reconhecer a importância de tais culturas, o que se verificou com a aprovação sanção da Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 26-A, e posteriormente a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, diz que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A História foi constituída como disciplina escolar no Brasil durante o processo de emancipação política quando o Império foi instituído no país no século XIX e ao longo dos séculos o Estado tem se apropriado desta para legitimar e disseminar sua ideologia nos diversos momentos políticos do Brasil através da construção de seu currículo. Dessa maneira os processos seletivos dos conteúdos do currículo escolar excluem assuntos, privilegiam outros, mantendo relações de poder e interesses por trás desses objetos selecionados para o currículo de História.

Acreditamos que o currículo é responsável pela formação de subjetividades nos indivíduos, sendo assim, a História evocada pelo Estado que privilegia heróis, evolução, linearidade e, sobretudo, “verdades absolutas” é responsável pela formação social dos alunos, moldando-os para que ajam em consonância com os interesses do Estado e das elites.



Para entendermos o porquê de o currículo privilegiar os interesses do Estado, fazemos referência à emergência das teorias tradicionais sobre currículo. Tomaz Tadeu da Silva em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2014) remete este fato, ao contexto histórico ocorrido nos Estados Unidos de escolarização de massas, industrialização, urbanização, assim como uma necessidade nacional, segundo ele foram essas condições que propiciaram os estudos sobre currículo de forma profissional e especializada.

Podemos destacar a grande influência na teorização sobre currículo à obra de Bobbitt “The Curriculum” (1918) o autor expôs um modelo tecnicista que comparava a escola a uma indústria a partir do estabelecimento de padrões para a “moldagem” do aluno, ou seja, o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia, importante destacar que é a partir da referida obra que se inicia os estudos sobre currículo e a corrente tradicional de ensino.

As teorias críticas surgidas a partir dos anos 1960 instigaram discussões sobre o currículo, tendo se destacado a teoria Crítico-Reprodutivista de Maria Althusser (1998), sobre educação e ideologia. A referida autora foi uma das primeiras a dizer que o currículo é poder, afirmando que a escola (em conjunto com o currículo) consistia em um aparelho ideológico de Estado, Segundo Louis Althusser, a escola ainda atuava de forma discriminatória, exaltando as classes dominantes e ensinando aos indivíduos das classes desfavorecidas a obediência e submissão. Sobre o papel da escola, Tomaz Tadeu da Silva assim escreve:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais, existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais ‘técnicas’, como Ciências e Matemática. (SILVA, 2004, p.32).

Althusser contribuiu de maneira significativa nas discussões sobre currículo tradicional, quando afirma que a transmissão da ideologia capitalista era efetivada através das vivências sociais na escola, onde o indivíduo era moldado para atender ao tipo de trabalhador que o capitalismo necessitava através da pontualidade, assiduidade e confiabilidade implicadas no psíquico do aluno. Em síntese, havia o interesse em reproduzir nas escolas os hábitos das culturas dominantes tornando-as desejável e reconhecida, em contrapartida a cultura das classes desfavorecidas ficaram excluídas ou desvalorizadas no currículo escolar.



Tais teorias sobre currículo demonstram como este se configurou e as relações de poder que o constitui. Percebemos nestas teorias o predomínio de três significantes palavras: hegemonia, reprodução e ideologia. Podemos pensar em currículo onde não haja relações de poder e jogo de interesses? Ora, para responder esse questionamento, recorreremos ao que tem sido o currículo e o ensino de História, uma vez que se configura por meio de repetições e memorizações de datas e assuntos sem que haja a abertura para questionamentos. Isso resulta em uma “rejeição” dos alunos pelo componente curricular de História. A historiadora Maria Stephanou assim escreve para a Revista Brasileira de História:

A análise dos principais elementos que, em nossa leitura, historicamente caracterizam o ensino de história, incita-nos a pensar como noções – tempo linear, evolução, progresso, verdade, heróis, nacionalidade – e exercícios escolares – memorização, questionamentos, repetição, comemorações cívicas – têm produzido nossas subjetividades, nossa consciência no mundo social.” (STEPHANOU, 1998, p.18).

A citação acima exemplifica com precisão como tem sido o currículo e o ensino de História, positivista, eurocêntrico, machista, linear e, principalmente tendencioso, em conformidade com a ideologia do Estado dominante e agindo a favor da ordem e da disciplina. O currículo tradicional que regia e, ainda rege, a educação brasileira, aliena os cidadãos, em vez de formar indivíduos cientes de seu papel na sociedade. A História não pode ser pensada como uma verdade absoluta e, conseqüentemente, tendenciosa como o currículo tradicional a enfoca, mas deve ser entendida como mais uma entre as várias formas de leitura de mundo. Nós, historiadores, não devemos nos apegar a discussões que implicam as verdades universais, e sim focalizar as variações nas leituras da História.

São muitas as discussões sobre as pluralidades tanto raciais, sociais, culturais e sexuais no mundo contemporâneo. Com isso vem ascendendo os debates multiculturais ou multiculturalismo, segundo a escritora Alice Cassimiro Lopes “A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais” (2002, p.32).

Pensando nisso, visualizamos os debates multiculturais como uma contraposição ao paradigma eurocêntrico, uma vez que neste a História é constituída pelos grandes heróis e grandes



vultos, considerados os verdadeiros sujeitos da História. Os debates multiculturais têm conduzido a uma abertura do currículo para uma valorização dos agentes históricos até então marginalizados.

É necessário que a escola esteja preparada para debater temas que, durante muito tempo foram, “evitados” no âmbito escolar, tais como: questões de gênero, etnias, desigualdades sociais. Nesse sentido o currículo não se resume apenas aos conteúdos pré-estabelecidos pelo livro didático. É importante destacar que este deve ser apenas uma das várias ferramentas utilizadas pelo professor em suas aulas.

Podemos pensar que o currículo é relação de poder, porque através dele se exclui e se inclui. Toda a situação de aprendizagem é currículo, não apenas conteúdos. Dessa forma, as vivências em sala de aula determinam a do papel social no mundo e que sujeitos sociais serão os alunos. O ensino de História transgressor, ou seja, um ensino que rompa com as regras pré-estabelecidas em que o aluno é um mero receptor do saber transmitido pelo professor, faz-se necessário proporcionar aos alunos espaços para discussões, problematizações e questionamentos, a fim de produzirem variadas formas de leitura do passado e da própria História.

Um “novo” fazer pedagógico implica que o professor se desapegue de concepções totalizantes da História. A partir dessa ação, deve-se priorizar a contextualização dos conteúdos históricos com a atualidade, tornando o aluno mais próximo do processo histórico.

Para que ocorra um ensino mais “transgressor” podemos lançar mão de algumas possibilidades, tais como: incentivar leitura aos alunos e não só focar no livro didático, trabalhar obras literárias, músicas, recortes de jornais, análises de letras musicais, de filmes, documentários, para que ajudem na contextualização do assunto. O escritor e professor da Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense, Ubiratan Rocha, assim descreve uma educação como sendo de qualidade:

Em História, pensamos ser uma educação de qualidade aquela que permita ao aluno construir em seu ser instrumentos teóricos, tais que, lhe possibilitem uma leitura crescente da realidade social. Assim sendo, a prática do professor deverá estar voltada para a aquisição e treino no manejo dos conceitos das ciências sociais pelos seus alunos. A posse dessas ferramentas inscreve-se na idéia de transversalidade uma vez que elas permitem transformar objetos e, portanto, criar novo. (ROCHA, 1996, p. 50-51)

Os pressupostos da citação acima nos propõem trabalhar ampliando as fontes didáticas, para que os alunos passem a ver a História não somente como disciplina, mas como ciência. Através do



trabalho com pesquisa faremos da sala de aula um laboratório, onde os alunos produzam conhecimento, questionem, reflitam e levantam hipóteses, para que estes se tornem sujeitos da História, cidadãos atuantes, críticos e reflexivos.

O professor de História “deve” ser capaz de promover um ensino emancipador, ou seja, um ensino onde o aluno se sinta pertencente ao processo de ensino aprendizagem, e não um ser passivo, um mero receptor dos conhecimentos transmitidos de forma mecânica pelos professores. Tal prática implica em uma troca de experiências onde a opinião do aluno é valorizada e este reconhece que não existem verdades únicas absolutas ou imutáveis. Sobre o exposto, Conceição Cabrini no livro intitulado, “O ensino de história: revisão urgente”, assim escreve:

Não se trata de substituir uma explicação ultrapassada, defasada, por uma melhor, mais “verdadeira”, com pretensões realistas. Não é, pois questão de substituir uma versão simplicista por uma versão mais complexa e sofisticada. Também não se trata da substituição de um material didático por outro, que renove a linguagem os as técnicas, tornando-as mais adaptadas às realidades dos alunos. Em resumo, professor, não adianta você se tornar um professor “atualizado”, criativo, divertido e motivador. (CABRINI, 2005, p. 41).

O pensamento da autora revela a sua preocupação com uma educação onde seja relevante a participação, a crítica social dos conteúdos e com atividades que propiciem a formação da cidadania.

É dentro desse contexto que no campo educacional, algumas medidas têm sido instituídas com a finalidade de valorizar, bem como corrigir desigualdades e injustiças sociais e raciais de grupos que historicamente foram excluídos do processo de ensino aprendizagem. Denominados de ações afirmativas, ou políticas de reparações, estas têm como objetivo “eliminar” ou ao menos diminuir as desigualdades e exclusões impostas ao negro e ao indígena por uma estrutura social excludente e discriminatória, que nega a contribuição bem como o legado deixado por esses agentes históricos no que se refere à aquisição do direito ao acesso à educação.

Pretende-se que, com essas ações, sejam eliminadas qualquer tentativa de predomínio de “raça” e/ou etnia. Tais medidas visam, sobretudo, combater as desigualdades sociais e raciais que ainda vigoram na sociedade brasileira, assim como propiciar desconstruções e construções necessárias para a prática da promoção da igualdade racial. É importante destacar que essas ações ou políticas afirmativas atendem ao que é determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos e a compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro.



Sendo assim, a busca diária no combate ao preconceito exige do educador uma metodologia dinâmica e participativa, voltada para os conflitos do mundo contemporâneo por isso, é necessário que os educadores estejam atentos as demandas e potencialidades dos educandos de hoje, considerando-os sujeitos em todas as propostas e projetos pedagógicos.

No que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais, dispomos de uma legislação que vislumbra desenvolver mudanças de olhares e sentidos sobre a população negra e indígena brasileira e imprimir novas abordagens históricas, sociais e culturais. Destacamos a Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, essa legislação representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao mesmo tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”.

O movimento negro pode ser entendido como um movimento social realizado por pessoas que lutam contra os diversos preconceitos impostos aos negros. Esse movimento busca uma equidade entre negros e brancos, considerando que não deve haver predomínio de raça e ou etnias.

Apesar do avanço propiciado pela legislação, os livros didáticos, sobretudo os de História, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos negando assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico de nossa sociedade, especialmente negros e indígenas.

É importante destacar que geralmente negros e indígenas quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, são tratados ou representados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados. Dessa forma, o ensino de História, ao priorizar a construção da identidade nacional, tem sido bastante omissos no tocante à valorização da diversidade étnica.

Possibilidades pedagógicas

É importante que professores, sobretudo os de História façam uso de novas formas de abordar a história renovando sua prática pedagógica, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos em todas as propostas e projetos pedagógicos. Como enfatiza Paulo Cezar Rodrigues Carrano na sua obra, “Identidades Juvenis e Escola. Alfabetização e Cidadania” (2000), “Ao dialogarmos como educadores, nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis”



O desafio para os professores é a construção do senso crítico no saber histórico escolar, incentivando os alunos a ampliarem seus estudos e a buscarem variadas fontes de pesquisas, além das realizadas em sala de aula. Sendo assim evita-se, a perpetuação da História totalizadora, ou seja, eurocêntrica e excludente.

As alternativas para o professor estimular o senso crítico dos alunos seriam: privilegiar o estudo em que sejam consideradas várias interpretações dos temas históricos pensados pelos alunos rompendo com as barreiras impostas pelo ensino tradicional e desconstruir o ensino de História metódico e sistemático. Nossa proposta é questionar juntamente com os alunos. Para ajudar na ampliação de questionamentos, propomos a utilização de práticas pedagógicas usando o cinema, a música e o teatro de forma que se realize uma História mutável.

Dentre as possibilidades pedagógicas mais utilizadas atualmente o cinema é um recurso que possibilita uma análise crítica como testemunho do presente. Toda produção cinematográfica é constituída por condicionamentos da época em que foi produzido, por isso carrega consigo signos existentes nas imagens para representar algo. Um filme pode ser usado em sala de aula como fonte documental desde que haja as devidas análises. É importante fazer uma crítica sobre o tempo em que foi filmado, quem o dirigiu, o lugar social do autor, que representações o diretor constrói, verificar o embate entre as culturas historiográficas, para que se discuta, problematize e, por fim, executar a comparação com o livro didático.

A música é outro forte recurso didático/pedagógico, pois possui variados pontos favoráveis para a aprendizagem. A escolha da letra da música possibilita uma aula favorável para despertar do senso crítico bem como a integração e raciocínio lógico dos alunos. Podemos propor debates, análises questionamentos e indagações a partir do contexto histórico das letras da música despertando, não somente, o interesse dos alunos, como também a efetivação da aprendizagem. Segundo Mariléia Scottini (2006) afirma que:

A música desempenha um papel importante com instrumento pedagógico, sendo, no entanto, um grande desafio para a área da educação, em um século em que se privilegia os avanços tecnológicos, muita das vezes relegando-se o segundo plano as áreas humanas. (...) Procurou-se entender a música é uma linguagem, que ao mesmo tempo participa como um elemento essencial de organização, socialização e integração com outras linguagens. (SCOTTINI, 2006, p.8)

A autora destaca, na citação acima a importância da utilização da música como recurso pedagógico, no ensino de História assim como na contextualização da letra de uma música com o



conteúdo do livro didático, essa prática provoca embates além das percepções das diferentes leituras dos fatos pelos alunos, assim o caráter sistematizado e esquemático das práticas de ensino tradicionais, são substituídas por aulas motivantes.

A fotografia e a pintura representam possibilidades pedagógicas que se enquadram como documento histórico, porém requer um olhar mais crítico em sua análise. Fotografias antigas, assim como pinturas foram patrocinadas pelo Estado ou por particulares. Dessa maneira, os fotógrafos/artistas retrataram que o governo queria reproduzir perante a população.

A utilização de charges e histórias em quadrinhos em sala de aula favorece a aprendizagem dos alunos. Na medida em que é uma forma de leitura popular entre os adolescentes e jovens, não somente por estarem cotidianamente em contato com suas histórias bem como eles se identificam com alguns personagens ou até mesmo se sentem atraídos por essa forma de leitura descontraída e agradável. Além disso, as histórias em quadrinhos são encontradas de uma maneira bastante acessível através da internet. Sendo assim, os professores ao incorporarem os quadrinhos em sua metodologia, exploram também às capacidades cognoscitivas dos alunos, ou seja, a memória, linguagem e a observação.

As histórias em quadrinhos são manifestações de expressões artísticas dotadas de representações diversas na esfera social. Sabendo que gravuras e ilustrações são utilizadas como recurso pedagógico em sala de aula, as histórias em quadrinhos podem ser uma fonte de vantagens para a educação, tendo em vista as variedades de informações e temas, favorecendo o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. A partir do gênero e das características das HQs, o professor pode elaborar as aulas abordando todo o conjunto que a história em quadrinho apresenta, podendo analisar as imagens, as personagens, os traços do desenho, o conteúdo da HQ e a biografia de seu autor.

Fazer uso dos recursos pedagógicos acima analisados nos convida a rompermos com uma educação limitada que atua a serviço da classe dominante, elite. A educação e a cidadania são direitos fundamentais inerentes à condição humana e devem ser efetivados e estendidos de forma abrangente e indistinta a todas as pessoas. Os desafios impostos à educação constituem, entre outros aspectos reconhecer o direito do aluno de ser sujeito do processo de ensino aprendizagem; isso significa modificar a maneira como a educação ainda é concebida em grande parte das instituições de ensino, buscar novas metodologias, considerando os interesses dos alunos; investir na formação de educadores e renovar o currículo o tornando interdisciplinar e transversal.



METODOLOGIA:

Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados através de uma revisão bibliográfica, consultando livros, artigos acadêmicos, revistas eletrônicas e leis federais, bem como das experiências vivenciadas no âmbito da docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Embora seja notável a renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático desse componente curricular nas escolas tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Privilegia-se a chegada dos portugueses ao mesmo tempo em que se ignora a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização das terras que hoje formam o Brasil. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Se oculta, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil.

Quando se trata de abordar a cultura negra ou nativa, estas são vistas de forma folclorizada, enquanto que ao europeu é atribuída a condição de portador de uma “cultura superior e civilizada”. Currículos e manuais didáticos silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e indígenas. Moacir Dagotti assim define a diversidade cultural:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (GADOTTI, 1992 p. 23.)

A citação acima demonstra a preocupação com uma Educação em que seja incentivada a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, a crítica social dos conteúdos e com atividades que propiciem a formação da cidadania, bem como destaque as diferentes culturas existentes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino aprendizagem, o currículo ajuda o aluno a conhecer, compreender e até mesmo interpretar o mundo, assim o currículo está constantemente produzindo novas



subjetividades sobre o mundo social. Desta forma percebemos a força que ele possui, já que através dele podemos adquirir um olhar crítico diante da sociedade na qual estamos inseridos.

Pretende-se com presente trabalho provocar uma reflexão/discursão em torno da questão das identidades construídas e expressas através do currículo e ainda pensarmos as relações de poder presentes no mesmo, bem como sugerir algumas possibilidades pedagógicas das quais o professor de História pode fazer uso para estimular o sentimento de pertencimento do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Devemos pensar o currículo dentro do ensino de História, ou melhor, pensar o currículo usado na sala de aula, sem pessimismos, diante da realidade na qual o currículo nada mais é do que regras que muitas vezes não saem do papel, pois em muito ele é empregado em ambientes sem o menor conhecimento do que é e pra que serve o currículo escolar, e esse desconhecimento pode criar dificuldades no ensino da disciplina História.

Por fim, acreditamos que é possível modificar as práticas educacionais tradicionais no ensino de História e estimular a construção de um currículo que emancipe mais que docilize, sobretudo no que se refere aos temas referentes à educação para as relações ético- raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Brasil, Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm; Acesso: 16 fev. 2015.

_____, Congresso Nacional. Lei Federal nº 11.645. Disponível em: <http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08>; Acesso em 24 jan. 2015.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros currículos nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRINE, Conceição. et al. – **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Educ, 2005.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAB), n 10, nov. 2000.



FARIAS, Kelson Adriani, **O Professor de História e o Drama de Ensinar**. In: XX Simpósio Nacional de História. História e Fronteiras. Florianópolis: ANPUH, 1999. p. 36.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, Sônia Regina. **História, Memória e Formação de Professores**. In Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas, Selva Guimarães Fonseca, org. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ROCHA, Ubiratan, **Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno**. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed, 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, nº36, 1998.