

ENSINO DE HISTÓRIA, CONHECIMENTO E CURRÍCULO

Antonio Manuel da Silva Junior ¹

RESUMO

O texto aborda a influência da cultura escolar na elaboração dos currículos, destacando o ensino de História como uma construção social que vai além da simples transposição do saber acadêmico. A disciplina é moldada tanto por fatores internos — como o cotidiano escolar, a prática dos professores e as relações com a comunidade — quanto por fatores externos, como legislações, políticas públicas, livros didáticos e avaliações. Desde o século XIX, o ensino de História integra os currículos com o objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de sua identidade e capazes de pensar historicamente.

O cotidiano escolar, composto por rotinas e práticas não oficializadas, exerce forte influência na construção do currículo real. A prática docente, por sua vez, é essencial nesse processo, pois os professores adaptam e ressignificam os saberes acadêmicos conforme sua realidade e a de seus alunos. A cultura escolar, nesse sentido, é um espaço de articulação entre teoria, prática e contexto social.

Leis como a LDB e documentos como os PCNs e as DCNs orientam os currículos escolares, promovendo valores como cidadania, ética e pensamento crítico. A interdisciplinaridade é proposta como forma de superar a fragmentação entre disciplinas e promover uma formação mais integrada e significativa.

Autores como Forquin, Tardif, Bittencourt e Cerri destacam que o conhecimento escolar passa por processos de reinterpretação e adaptação, sendo influenciado por contextos sociais, ideológicos e pedagógicos. O texto critica abordagens dogmáticas e defende um ensino dialógico, contextualizado e conectado às vivências dos estudantes.

Por fim, ressalta-se a escassez de materiais didáticos que utilizem recursos como a música (em especial o rock) no ensino de História e em avaliações como o ENEM, propondo uma análise mais crítica e criativa desses instrumentos na formação histórica dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História, Cultura escolar; Currículo

INTRODUÇÃO

O estudo da História, que teve seu início a partir do século XIX e tem permanecido nos currículos dos diferentes níveis de ensino até a presente data. A História, como tantas outras disciplinas, tem feito parte do cotidiano de milhares de estudantes e professores, e a organização dessas disciplinas nos currículos escolares com professores específicos para determinadas matérias com carga horária definida e distribuído dentro de um ano letivo, são aspectos que temos na nossa cultura escolar. Essa cultura escolar organizada com a influência dos agentes interiores e exteriores. A História e demais

¹ Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professor do Estado de Pernambuco – GRE-AM, profantoniojr@live.com;



disciplinas fazem parte de uma organização escolar, que no processo de ensino-aprendizagem, constroem o conhecimento escolar.

A organização de um conjunto de conhecimentos, é elaborada por especialistas que são identificados e dotados de uma organização própria para o ensino-aprendizagem. Quando isso é vinculado a escola, o saber que é produzido pela disciplina escolar é realizado pelo poder tanto do professor como dos outros agentes atuantes na produção desse conhecimento. O saber dessas disciplinas, no nosso caso mais específico a História, não se constitui apenas de uma transposição do conhecimento erudito para o escolar, existindo uma teia de outros conhecimentos e saberes nesse intermédio, sendo a disciplina escolar um lugar próprio de produção de saber. Mas qual a função desse saber produzido e ensinado pelas disciplinas escolares, no nosso caso, a História?

Não é possível a partir da transformação ou construção de conhecimentos que a seleção do que ensinar seja algo isento de influências internas e externas da cultura escolar. É preciso também que o currículo da escola seja permeado pelos aspectos culturais, para que os resultados sejam emancipadores e contribuam para a modificação dos aspectos sociais.

O ambiente escolar deixa de ser apenas um local de aprendizagem de saberes e torna-se também um local onde se incorpora comportamentos e hábitos exigidos por órgãos externos a realidade escolar.

Com esse objetivo, uma matéria ou disciplina escolar tem como principal função a formação de cidadão, mas para isso, precisa-se articular os objetivos institucionais (propostos pelos governos, secretarias escolares, etc.) e os objetivos educacionais que deverão contribuir para uma formação intelectual e cultural. O ensino de história tem que ser dialogado. Não é apenas a simples reprodução ou didatização dos conteúdos científicos para os não iniciados.

Dentre esses comportamentos externos, tem-se a impressão que o ensino de história, desde o seu surgimento, sirva apenas para decorar datas cívicas ou para consolidar as tradições inventadas dos estados nacionais. Por muito tempo essa foi a questão proposta pela cultura Escolar. Tem-se mais uma vez, a falsa ideia que os estudantes se tornam cidadãos quando sabem as datas importantes de um país, reconhece seus símbolos e sabem cantar seus hinos.

O ensino de História, tem a função de fomentar a identidade social e preparar os futuros cidadãos para não serem subjugados e não caírem no egocentrismo, praticando a alteridade e racionalidade. Esse processo de construir diálogos, respeitando ao máximo



as diferenças transcendendo a tolerância assumindo a responsabilidade pelo outro como forma de construir proteção para si mesmo. Assim construímos as identidades razoáveis. O ensino de história baseado em dogmas seja nacionalistas, religiosos ou cientificistas, não estará sendo racional. Não sendo racional, a construção de saberes fica comprometida. Quando não se permitem que os argumentos de um conhecimento ou até da construção de identidades razoáveis não possam ser refutadas, não há a racionalidade. O saber escolar de um modo geral não forma somente indivíduos, mas uma cultura que por sua vez vem penetrar, moldar, modificar a sociedade.

É necessário utilizar esse conhecimento para um projeto pessoal ou para ações de mobilização coletiva ou até mesmo a negação de outros processos que ocorre ou ocorreram na História. É necessário, que os conteúdos e o programa de ensino de História têm que ter uma certa liberdade para utilização de realidades locais, sem ignorar a carência de cada localidade.

Dentre esses estudos é importante verificar que a cultura escolar irá abranger diversos agentes que a modificam, a influenciam e a moldam. Percebemos que os agentes importantes para a Cultura Escolar se dividem em dois grupos: os agentes externos (leis nacionais da educação, orientações metodológicas, parâmetros curriculares, projeto políticos pedagógico da escola, livros didáticos, etc.) e agentes internos (práticas pedagógicas dos professores, comunidade escolar, multiculturalismo, relações de gênero, etc.).

O que acontece em uma escola sofre influência desses diversos agentes. Alguns desses agentes podem modificar uns aos outros. A relação da comunidade escolar com o Projeto Político Pedagógico da escola é muito importante. Uma construção dialogada desse Projeto, poderá trazer grandes avanços na construção do currículo que será utilizado pela escola, afrouxando as amarras que impõem algumas diretrizes do Ensino de História no Ensino Médio.

Quando observamos o conhecimento escolar, que para alguns autores são apenas a transposição didática do conhecimento científico para uma linguagem mais coloquial para o alcance dos estudantes. Para outros, o conhecimento escolar não é somente isso, mas uma forma de formar não somente indivíduos, mas uma cultura que vem penetrar, moldar, modificar a sociedade como um todo. A escola deixa de ser apenas um local de aprendizagem e passa a produzir saberes incorporando comportamentos e hábitos.



METODOLOGIA

Utilizamos neste artigo a pesquisa bibliográfica em autores que discorrem sobre Ensino de História, Currículo, sobre saber escolar e diversas leis e diretrizes da educação do Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando buscamos entender o que é uma disciplina escolar, Bittencourt coloca:

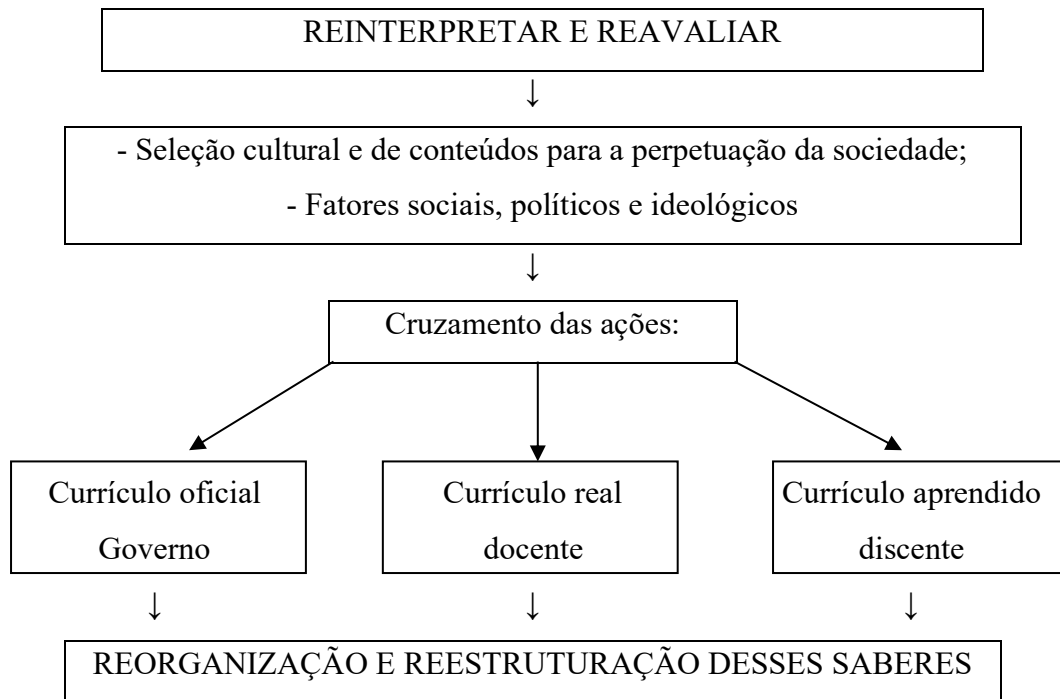
(...) não é simples, [entender o que é uma disciplina escolar] e existe séria polêmica a respeito desse conceito, a qual pode parecer meramente acadêmica e teórica, mas está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 35)

Primeiro temos que observar a diferença entre o ensino acadêmico e a disciplina escolar. “A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social” (BITTENCOURT, 2011, p. 47). O processo de transformar esse conhecimento acadêmico, erudito em escolar passa ou pelo processo de transposição didática ou pelo processo que constitui em utilizar uma teia de outros conhecimentos além do científico tornando a disciplina ou matéria, lugar de conhecimento próprio.

De certo modo, a principal função do Ensino de História, não é apenas ensinar os conteúdos pré-estabelecidos pelas grades curriculares. “O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (CERRI, 2011, p. 81-82). A escola é capaz de produzir, com a contribuição de seus agentes internos uma cultura específica, singular e original influenciando a sociedade e a cultura.

Nessa cadeia de conhecimentos gerados não somente pela academia, mas pelas diferentes manifestações das práticas instauradoras no interior das escolas transitando entre alunos e professores, nas normas e nas teorias, percebemos que segundo Forquin, que é analisado por Faria Filho & et al (2004, p. 146-147) podemos apresentar o seguinte esquema:





Esquema 01 – Gráfico sobre as ideias de Forquin²

Para Forquin, o trabalho de fazer uma reinterpretação e uma reavaliação dos conteúdos que devem ser trabalhos no meio escolar, passa por uma seleção de conteúdos que precisam estar ali para a perpetuação da sociedade, mas que sofrem a influência dos fatores sociais, políticos e ideológicos a partir do cruzamento de ações que são realizadas pelos órgãos oficiais governamentais que ditam as regras para a organização do currículo oficial; pelo currículo real, que é aquela adaptado pelo professor em sua sala de aula e em suas redes e manifestações práticas no interior da sala de aula; e finalmente o que o aluno absorve com essas práticas colocadas pelo professor. Dessa forma os saberes acadêmicos sofrem uma reorganização e reestruturação.

Ainda sobre Forquin em Faria Filho & Et al (2004, p. 147) vemos que sobre a transposição didática é dividida em imperativos: O primeiro o que é inventivo vindo do professor para que o aluno redescubra o conhecimento; O segundo a interiorização do conhecimento como fixação pelo educando; e o terceiro regras da formalização do ensino como o tempo de aula, à divisão do conhecimento por séries, aos ritmos de exercícios e aos mecanismos de controle.

² Gráfico elaborado pelo autor observando as ideias de Forquin em texto de Faria Filho & Et al (2004)

Há, na visão de alguns teóricos, a verificação dos saberes históricos são oriundos do conhecimento científico e que a sua “transposição didática” gera o currículo a ser ensinado nas escolas.

Os saberes da História que nos ocupam mais especificamente aqui, reafirmam a sua legitimidade científica referindo-se aos trabalhos da história universitária. No entanto, para serem adaptados aos constrangimentos da situação escolar (idade dos alunos, horário dos ensinos, nível de conhecimento esperado no ENEM, ou no vestibular), estes saberes foram objeto de uma *transposição didática* que os recortou segundo uma lógica curricular. Descontextualizados em relação às suas condições de produção científica universitária, recontextualizados no âmbito escolar, adaptados às exigências supostas do nível de compreensão dos alunos, sofreram igualmente a influência de grupos de pressão diversos (escolas ou correntes dos historiadores, associações de professores, associações de pais de alunos...) (LAUTIER, 2011, p. 41)

A teoria da “transposição didática”, mostra que a própria escola gera uma cultura escolar, que conhecimentos podem ser gerados na própria escola. O embate principal torna-se justamente a construção desse conhecimento e o currículo que irá constar o mesmo.

Sendo a escola caracterizada por ser este espaço agregador de tensões dialéticas, o currículo se mostra um verdadeiro território em disputa, pois é nele que se evidencia o controle do trabalho docente, do saber dado como válido de ser ensinado como forma de dominação, ou seja, as disputas das relações sociais e políticas nas formas de produção e apropriação do conhecimento, além do dinamismo e da diversidade de conhecimentos produzidos, cada vez mais torna o currículo um campo mais complexo e disputado. (ABREU, 2011, p. 30)

Abreu (2011, p. 53-55), afirma a importância da transposição didática e, colhendo informações de diversos teóricos, elabora um esquema onde o saber acadêmico e as práticas sociais de referência sofrem a influência do trabalho de didatização e das escolhas do educador para realizar a transposição didática e formular os saberes escolares. O professor, nesse processo, coloca sua subjetividade dando uma nova caracterização ao conhecimento científico, semelhante o que coloca Forquin em suas definições.

Apesar de haver a defesa da transposição didática, podemos observar em Bittencourt (2011, p. 37-40) que há teóricos que veem a transposição didática como algo que vai hierarquizar o saber trazendo para o ensino, para a escola, um reflexo da sociedade hierarquizada verticalmente. A escola não deve manter essa hierarquização da sociedade, não é essa a função da mesma.



O saber é próprio da sociedade. O saber é construído na sociedade onde os atores são dotados de racionalidade para isso e para orientar a sua prática. Essa mesma sociedade seleciona o que deverá ser ensino, o que de mais importante existe naquele momento.

(...) [o saber do professor] não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2011, p. 12)

Na sociedade elabora-se os saberes. O saber histórico vem de toda a racionalização realizada sobre a vida prática. Para Tardif (2011, p. 38) os saberes disciplinares como a história e as outras disciplinas, são transmitidas nos cursos universitários e nos cursos de formação de professores e os saberes disciplinares emergem das tradições culturais e dos grupos sociais produtores de saberes realizando um embate entre os conhecimentos e saberes que serão ensinados, onde os conflitos presentes nesta arena podemos verificar em Ferreira e Silva (2013, p. 06) o seguinte:

Ressaltamos que outra relação silenciada no currículo é de ordem epistemológica. Muitas vezes a discussão no território curricular fica restrita aos conteúdos a serem ensinados: quem os selecionam? Como são selecionados? Quais foram selecionados?... Mas não se discute que epistemologias estão presentes na metodologia da escolha dos conteúdos e que epistemologias estão embutidas nos conteúdos selecionados e nos silenciados.

A seleção dos conteúdos, os saberes históricos que serão utilizados, estão regidos também por esse conflito. Bittencourt (2011, p. 38) realizando uma abordagem sobre a crítica a transposição didática, verifica que Chervel critica a transposição didática e sua forma de hierarquização do conhecimento.

(...) os autores citados afirmam que essa hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas e não está limitada apenas a considerações de ordem epistemológica. Para além dos problemas epistemológicos, a compreensão da disciplina escolar relaciona-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.

O professor tem um papel importante para que esse conhecimento não seja apenas a transposição ou vulgarização dos conhecimentos eruditos. O professor nesse



processo, não será apenas aquele que vai transpor o conhecimento, devemos tratar o professor – e principalmente o professor de história – como alguém que vai mostrar para os educandos os saberes históricos.

O professor de história tem papel importante nessa formação do conhecimento escolar. Para Tardif (2011, p. 14) “o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’”.

O trabalho do professor de História, quando observa essa construção, reestruturação, reavaliação e reorganização do conhecimento, vai buscar o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já tem, para a formular de quadros da consciência histórica para a compreensão de seu lugar no espaço, no tempo, na formulação de sua identidade e como ele realizará as suas ações na história.

O ato de ensinar história, não se resume a dar um saber histórico a alguém que não tem, mas gerenciar os saberes que são ampliados, escolhidos e modificados. Deve-se estudar, saber o que já foi dito, argumentar e contra-argumentar para que seja produzido saberes, que serão sempre provisórios. Deste modo, a educação pode ser conscientizadora. O ato de conscientizar e educar não é unilateral. O professor não é o detentor da consciência e o estudante apenas o indivíduo a ser conscientizado.

Tem-se a impressão que o ensino de história, desde o seu surgimento, sirva apenas para decorar datas cívicas ou para consolidar as tradições inventadas dos estados nacionais. Tem-se mais uma vez, a falsa ideia que os estudantes tornam-se cidadãos quando sabem as datas importantes de um país, reconhece seus símbolos e sabem cantar seus hinos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Boa parte do que vivemos, gera saber histórico. Acontecimentos de nossa vida cotidiana, tornam-se temas para a matriz disciplinar da história. A apropriação desses saberes pelos professores de história para a construção de seus currículos, de seus planos de aula e de suas sequências didáticas, nos impulsiona a verificar mais profundamente a relação entre esses conhecimentos gerados na vida cotidiana, essa elaboração dos saberes históricos e escolares e nossa vida prática. Ilustrando isso podemos verifica que:

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside



em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. (TARDIF, 2011, p. 34)

Segundo Bittencourt (2011, p. 38-41) uma matéria ou disciplina escolar além de formar cidadão precisa também articular os objetivos institucionais (propostos pelos governos, secretarias, escolares, etc.) e os objetivos educacionais que deverá contribuir para uma formação intelectual e cultural utilizando campos da racionalidade. O conhecimento pode ser gerado nessa teia social, Cerri (2011, p. 50) então diz:

(...) a ideia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo.

Não é simplesmente simplificar os enunciados da ciência que se gera o conhecimento escolar e que esse conhecimento acadêmico não é o único e se essa proposta fosse a que estivesse atuando na constituição dos saberes históricos escolares, limitaria as percepções dos fenômenos e a circulação de seus significados no meio escolar.

De certo modo, a principal função do ensino de história, não é apenas ensinar os conteúdos pré-estabelecidos pelas grades curriculares. “O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas”. (CERRI, 2011, p. 81-82)

Para a elaboração do currículo temos que observar: 1) O cotidiano escolar; 2) prática dos professores; e as 3) forças externas.

O cotidiano escolar é formado pelas rotinas que acontecem diariamente nas escolas. Essas rotinas podem influenciar na elaboração do currículo, muitas vezes de forma oculta, devido não estar registrado oficialmente em documentos com a Proposta Política Pedagógica, Regimento Escolar ou nos documentos oficiais dos municípios, estados ou União. Nesse cotidiano atua diversos sujeitos: professores, coordenadores, alunos, pais, diretores, comunidade... Dessa forma o cotidiano escolar poderá influenciar a formulação do currículo. Segundo Carvalho Filho (2012, p. 85):



Das diversas instâncias de organização do cotidiano escolar, o currículo, 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.

Verificamos que mesmo com a crescente percepção e incorporação de abordagens culturais na formulação dos currículos, não se pode afastar o controle institucional. Pode-se ver que a influência dos aspectos culturais pode ser emancipadora na formação do currículo.

Quando colocamos a prática do professor como agente de formulação do currículo, percebemos que a formação acadêmica do professor e sua prática cotidiana são ferramentas importantes para que o saber histórico produzido pelos historiadores seja inserido no currículo escolar dos níveis Fundamental e Médio. O papel de docentes e alunos no processo de reelaboração do saber e posteriormente do currículo é importante. A adequação do currículo para a aplicação dos professores em suas salas de aula é baseada principalmente na cultura escolar e nas formulações e conhecimentos didáticos do discente. A interação das dimensões pessoais e profissionais do professor faz com que o que ele ensina faça sentido.

Uma das principais forças que atuam na formulação do currículo são as impostas pelo ente público. Temos diversos engessamentos devido as normas ligadas as políticas públicas nacionais, o contexto econômico-social e o que são expressos nas leis com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as OTMs (Orientações Teóricas-metodológicas) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional). Todas essas questões da elaboração dos currículos, está apresentada na Cultura Escolar em seus agentes internos e externos.

Sobre esses fatores externos na elaboração do currículo percebemos que temos que observar na LDB (nº 9.394/1996), uma série de percepções, dentre elas, vemos em seu Art. 1º, a importância da educação para a prática social. A prática social é a convivência na sociedade, como a relação entre as pessoas acontece em sociedade. Nessa prática, vemos a influência da cultura que resultará também na influência tanto das práticas pedagógicas como a elaboração do currículo.

Como trataremos o Ensino de História, vemos que o Ensino Médio definido pela LDB, demonstra a importante função do Ensino de História. O Ensino de História está além da função cívica, na redação da LDB, relativo ao Ensino Médio, temos como uma



das principais finalidades:

(...)

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, p. 12)

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos. Está associado a função do Ensino Médio a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa, procurando respeitar ao máximo as diferenças tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública e fazendo com que aconteça o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Dessa forma percebemos como é importante para essas finalidades o ensino de história. A cidadania e o desenvolvimento da autonomia intelectual estão intrincados com o Ensino de História.

A proposta de diversificação do currículo através da realidade exposta pela rede, pela cidade ou pela escola, apresenta-se como meio de realização disso a Proposta Pedagógica da escola. Verificamos aqui a atuação dos agentes internos para a elaboração dos currículos.

A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica. (BRASIL, 2000, p. 72)

A experiência vivida em diversas escolas e de diversas redes, percebemos que a Proposta Pedagógica de uma escola é um documento extremamente importante, mas que muitas vezes não é construído da forma que deveria. Uma boa parte das escolas deixa nas mãos da equipe pedagógica da escola a missão da construção dessa proposta que,



constantemente não tem a participação da comunidade, dos educandos e nem dos professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Mendes de. **Os Saberes Históricos Escolares e o Currículo de História como uma possibilidade Emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. História do Brasil: Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 185-204

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. In: **Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 04, n. 2, p. 82-101, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012082>.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011

Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2013.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de Descolonização dos Currículos Escolares: 10 Anos da Lei Nº 10.639/2003. In: **Interfaces de Saberes**. ISSN 1981-6812. Nº 13. V. 01, Caruaru – PE, 2013.

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

LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Senado Federal. Brasília: 1996.

Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis. Vozes, 2011.

