

Mesa-Redonda

Para uma educação histórica da criança - Um olhar através de um programa de avaliação

Sônia Regina Miranda

Universidade Federal de Juiz de Fora

Há alguns meses atrás, quando eu trocava os canais da TV buscando algo para me distrair, parei num quadro do programa da Ana Maria Braga denominado "Desafio do Louro". Neste quadro, a apresentadora abria um *link* direto com uma escola pública escolhida e, a um grupo selecionado de alunos do ensino fundamental cabia a espinhosa tarefa de responder perguntas ao vivo, na frente de uma pequena arquibancada que abrigava a torcida composta por todos os alunos da escola, além, é claro, dos espectadores do programa. À escola vencedora seria doado um pequeno arsenal de multi-meios tais como computadores, vídeos, televisores, além de um considerável acervo de livros, fitas de vídeo e documentários, bem como uma importância significativa em dinheiro. Aos alunos escolhidos cabia, portanto, a dura responsabilidade de garantir o prêmio para uma escola que não possuía aqueles fantásticos objetos de desejo de boa parte dos educadores. Mais do que isso, a eles cabia a responsabilidade de responder positivamente ao desafio do papagaio para dar credibilidade ao ensino recebido na escola e a si próprios enquanto alunos. O fracasso, nesse caso, seria individual, mas também público e coletivo.

Na hora marcada o *link* se abriu e o Louro apresentou suas perguntas, uma seguida da outra: "Qual o nome *completo* do traidor de Tiradentes?" e "Qual a data exata-*dia, mês e ano*- em que aconteceu a Inconfidência Mineira?" Como era de se esperar, os alunos não conseguiram responder à pergunta, perderam tudo e a TV transmitiu imagens de uma escola em lágrimas, numa desolação comparável à final da Copa do Mundo de 1998 em que o Brasil perdeu o título de pentacampeão para os franceses. Confesso que, a despeito de minha formação como historiadora concluída há quase 20 anos e minha militância, desde então, como professora de História, também correria o risco de, em circunstâncias similares, balançar frente a Mesa-redonda realizada no dia 16 de julho de 2002.

tais perguntas, tendo em vista o teor do que foi perguntado e sua evidente inutilidade enquanto saber escolar. No entanto, o episódio me serviu para muitas reflexões e pretendo utilizá-lo aqui para elucidar aquilo que se encontra no eixo dos problemas que pretendo suscitar neste debate: o que selecionar em História dentre os saberes instituídos e socialmente valorizados? O que está envolvido no chamado “pensar historicamente”? Que elementos inerentes ao conhecimento histórico devem ser vistos como relevantes sob o ponto de vista da aprendizagem e da formação do indivíduo? O que deve constituir uma ação pedagógica capaz de *educar o indivíduo para a aprendizagem da História*?

A mídia escrita e televisiva, as famílias em geral e boa parte de especialistas da educação tendem a ver tal episódio como representativo de um ensino de História marcado pela fragilidade e pelo fracasso. Muitas pessoas devem ter pensado ou dito algo do tipo: “como pode aqueles alunos estarem estudando na escola e não saberem isso?” Pierre Vilar, ao discutir a especificidade do trabalho histórico, nos alerta para o fato de que o maior perigo da História reside em sua ambigüidade. Ela é uma área de saber que envolve, ao mesmo tempo, “o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento” (VILAR, 1985). Isso significa dizer que aquilo que orienta a transposição entre o saber histórico e o saber escolar envolve simultaneamente a narrativa acontecimental e os aspectos inerentes à construção deste mesmo saber. Keith Jenkins leva tal questão à conseqüências analíticas mais profundas ao destacar que passado e História possuem estatutos ontológicos diferentes e são resultantes de ações e momentos distintos. Uma coisa é o passado em si, entendido genericamente como História, cujo caráter é infinito. Outra coisa é o conhecimento elaborado sobre esse passado, na maioria das vezes, desvinculado do tempo do acontecimento e, portanto, alvo de determinações de inquietações e procedimentos de um outro tempo. (JENKINS, 2001)

Algumas décadas antes, Marc Bloch (1997), em um monumental elogio à profissão do historiador, embora não tenha conseguido concluir a última parte de seu clássico “Introdução à História” que, segundo seu plano dedicava-se à discussão do ensino da História deixa claro que dentro daquilo que ele chamou de *educação da sensibilidade histórica* do indivíduo (BLOCH, 1997, 101), “o espetáculo da investigação, com seus sucessos e reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca frieza e tédio” (BLOCH, 1997, 118).

Poderíamos dizer, para o exemplo das crianças acima, que o que se apresenta como hegemônico perante a opinião pública e à mídia em geral envolve uma concepção de História entendida como a matéria desse conhecimento, isto é, a descrição dos eventos do passado. Em nosso metiêr mais particular, um pouco mais afastado das lentes televisivas, assistimos há um mês o Provão de História, que tem por objetivo avaliar a proficiência dos alunos que se formam enquanto historiadores, constituído nas mesmas bases conceituais, isto é, sobre a idéia de História enquanto conhecimento de uma matéria e não enquanto matéria de vários conhecimentos possíveis. O valor pedagógico central advindo dessa perspectiva envolve, claramente,

a formação de indivíduos eruditos, capazes, por exemplo, de vencer o desafio do Louro e demonstrarem o quanto são “informados” e “inteligentes”. No entanto, se considerarmos a análise de Bloch, não é na erudição histórica que reside o caráter formativo da História. Ao contrário disso, a base de uma educação histórica está exatamente nos nexos possíveis que podem ser estabelecidos entre o procedimento histórico e o saber escolar.

Há algumas décadas temos discutido, no Brasil, a pertinência a respeito do que caracteriza a temática histórica escolar e a validade de um ensino baseado em pressupostos teórico-metodológicos tradicionais e memorizantes. Não temos, no entanto, exclusividade nessa seara de problemas. Em diferentes partes do mundo essa temática acerca da pertinência do saber histórico em dimensões mais específicas tem chamado atenção de pesquisadores e educadores. Ao discutir a natureza do que caracteriza o pensamento histórico e a necessidade de escolarização da criança em relação a temáticas que o desenvolvam, Hilary Cooper, ao pensar a realidade inglesa contemporânea, destacou contundentemente que “às crianças são dadas usualmente perspectivas singulares do passado e não têm sido ajudadas a compreender porque diferentes pessoas, em diferentes tempos, criam diferentes interpretações que podem ser mais ou menos válidas. Os conceitos de tempo e mudança, motivo, causas e conseqüências, similaridades e diferenças têm sido raramente desenvolvidos.” (Cooper, 1995). Ao contrário disso, freqüentemente essas mesmas crianças têm sido solicitadas, desde bem pequenas, a explanar descritivamente fatos relevantes, pessoas importantes, temas consagrados por uma historiografia didática de modo acrítico e, sobretudo, aspectos particulares de um passado nem sempre capaz de produzir sentido para sujeitos históricos, que vivenciam o tempo presente.

A hipótese central que tem permeado minhas investigações é a de que a aquisição da informação histórica se dá de modo desprovido de qualquer significação para o aluno porque não possui qualquer elo epistemológico ou mesmo cognitivo com o procedimento histórico. O historiador, em seu trabalho, seleciona temas, busca as fontes necessárias e possíveis à sua investigação e, a partir da interação entre as fontes e os seus referenciais teóricos, estabelecem explicações que podem, na maior parte dos casos, gerar compreensões e olhares muito diversos sobre a realidade. Ao contrário disso, a informação constante nos meios didáticos são recebidas, na maior parte dos casos, desprovidas desses elos decorrentes do “fazer histórico” e, nesse sentido, resta aos alunos somente a assimilação e/ou a memorização da informação. O efeito negativo principal a ser destacado neste modelo pedagógico é que, por mais sedutor e agradável que seja o conteúdo em tela e, por outro lado, por maior que seja o cuidado do professor com os aspectos cognitivos do aluno em relação ao tema selecionado, há muito pouco de formativo nisso. A erudição continua sendo vista como um objetivo em si mesma e, em geral, o aluno submete-se aquilo que Jorge Larossa comenta sobre a relação entre Agamenon e seu porqueiro: “a verdade é a verdade e devemos acreditar sempre em sua própria condição de verdadeira” (2001:150). Isso implica, em última análise, no distanciamento do aluno

e do indivíduo, da compreensão de que existem relações de poder que perspassam os enunciados, por mais *verdadeiros* que possam parecer e que qualquer enunciado, qualquer que seja sua linguagem constitutiva, deve ser objetos de compreensão e desvendamento.

A decorrência central de uma aproximação epistemológica entre a seleção temática do professor e o procedimento histórico reside na particular atenção com a natureza das fontes enquanto objetos de uma produção histórica e, portanto, enquanto enunciados de sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais e cuja produção nos remete à compreensão de relações sociais em temporalidades distintas, segundo aquilo que Jacques Le Goff destacou como "documento monumento" (1994). Além disso, tais enunciados também se apresentam para nós enquanto circunstâncias de expressão de diferentes linguagens da realidade e que, por sua vez, pressupõem diferentes processos de educação que permitem a construção de inteligibilidade sobre essas mesmas realidades. Para se compreender, por exemplo, o que tem sido o processo histórico de educação visual é preciso, no trabalho escolar, desconstruir e decodificar as linguagens visuais, desvendando os processos inerentes às linguagens da TV, cinema, fotografia e pintura. (Almeida, 1996)

Operando com diferentes fontes e decodificando diferentes linguagens, os historiadores não reconstróem mas reinterpretam o passado à luz de diferentes evidências (Thompson, 1981), a partir das quais o investigador elabora inferências em função dos quadros explicativos que lhes permitam compreender a historicidade de determinadas circunstâncias, e portanto, chegar a um entendimento daquilo que envolve diversidades no tempo. Isso é o que nos leva, em última análise, à possibilidade de pensar historicamente.

Já em 1930 Marc Bloch falava de uma educação da sensibilidade histórica que, antes de vincular-se à assimilação dos conteúdos culturalmente definidos sobre o passado e a evolução da humanidade, deveria basear-se no que a História envolve de pesquisa e, portanto, de escolha, investigação, comparação e, sobretudo um olhar crítico e compreensivo sobre o presente, em consonância com aquilo que a consciência histórica nos dá.

Um trabalho pedagógico que leve o indivíduo a uma Educação Histórica, deve ter dois eixos centrais de ação:

- a) Em primeiro lugar, deve construir a sensibilidade e a capacidade de apreensão por parte do aluno daquilo que diz respeito ao fazer histórico. Margarida Louro Felgueiras destaca sobre esse aspecto que é nas relações epistemológicas com o desenvolvimento da História enquanto saber e ciência que devem ser buscadas as pontes com o ensino. (Felgueiras, 1994). Sobre esse mesmo aspecto, Hilary Cooper (1995) destaca que a aquisição das habilidades que levam o aluno a sustentar opiniões com argumentos, compreender que uma idéia não é "a resposta certa" mas uma dentre possíveis interpretações, e que algumas questões não podem ser respondidas

senão a partir de uma investigação que parta das evidências constituem aquilo que pode existir de mais importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

b) Em segundo lugar, um trabalho pela educação histórica deve levar o indivíduo, desde sua infância, à construção da temporalidade. Este, no entanto, não será meu objeto de análise aqui na ANPUH-MG. Vou me restringir ao primeiro caso a partir de um objeto concreto: os resultados obtidos pelo Programa de Avaliação da Escola Básica- PROEB, integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Destes resultados vou analisar alguns aspectos auferidos para a área de História não em sua totalidade, mas em relação às habilidades vinculadas à construção do conhecimento, particularmente aos saberes discentes envolvidos na capacidade de ler, identificar informação, definir autoria, inferir pela fonte e comparar.

Coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o PROEB teve por objetivo de, através de um sistema global de avaliação, realizar diagnósticos e produzir informações capazes de orientar as políticas públicas estaduais e municipais de educação.

O trabalho realizado foi uma elaboração coletiva marcada por uma construção teórica aberta que, aos poucos foi constituindo o tom das provas e a categorização dos resultados de modo a dar inteligibilidade a um elenco de indicadores estatísticos que, sem uma base conceitual bem construída, correria o risco de não acrescentar muito sob o ponto de vista da discussão da construção da aprendizagem em História e Geografia. De um total de aproximadamente 1200 questões foram selecionadas 859 que compuseram o pré-teste e, a partir destas, 430 que compuseram o teste. Sob esse ponto de vista a construção do teste foi também uma macro-operação de seleção e, portanto, não teve como meta dar conta de todos os aspectos relacionados ao conteúdo e aprendizagem em História e Geografia. Portanto, ele não teve e nunca terá a pretensão de trazer respostas para tudo mas tendo em vista o caráter teórico metodológico dos instrumentos selecionados temos aqui elementos muito significativos para procedermos a um balanço preliminar a respeito do quadro do ensino de História e Geografia em Minas Gerais, ainda que isso venha como um olhar distante da prática dos atores reais que fazem a escola cotidiana. Estiveram integrados ao programa de avaliação a totalidade dos municípios mineiros que compõem a rede estadual de ensino bem como alguns municípios com redes municipais, de modo optativo. Isso significou algo em torno de 600 mil alunos avaliados.

A partir dos resultados auferidos com as provas submetidas à totalidade do público investigado foi construída uma escala de proficiência que se apresenta aqui como um modelo global de análise a respeito do processo de construção cognitiva em História e Geografia em relação ao público investigado.

O modelo de análise proposto para História e Geografia, que foi construído

em função do público escolar de Minas Gerais de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, apresenta 3 campos globais de competências e, a partir desses campos, sub-itens inerentes a habilidades julgadas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à compreensão de seu tempo e seu espaço. Como competências globais foram destacadas as condições de se situar, de estabelecer relações e de generalizar ou comparar. Grosso modo, tais blocos de competências abrigaram questões cujos propósitos inseriam-se, respectivamente, em atributos de observação, análise e síntese.

As questões do teste, originalmente formuladas em função de uma lista de descritores, foram categorizadas a partir de grandes habilidades e por sua vez, agrupadas nos três blocos de competência genéricos. Cada linha indica, portanto, uma habilidade que, pensada dentro de uma competência global correspondente, foi identificada a partir de um conjunto específico de questões.

Como meu recorte selecionado para essa mesa restringiu-se àquilo que se vincula à idéia de conhecimento e às habilidades envolvidas no procedimento histórico, a escala abaixo reproduzida restringe-se somente a alguns aspectos investigados pelo programa e não está, portanto, completa em relação ao que foi produzido como resultado final.

Nas colunas verticais observamos, acima, as faixas de proficiências dentro das quais os alunos de uma determinada escola são posicionados em virtude de seus resultados. Para fins didáticos, as faixas de proficiência foram agrupadas em 3 intervalos, expressos pelas linhas em preto (nível crítico, muito abaixo do mínimo necessário a uma condição básica de escolarização, letramento e, sob o ponto de vista da educação histórica, de ausência absoluta de habilidades cognitivas elementares que capacitem o aluno à compreensão da temporalidade e da natureza do conhecimento histórico), vermelho (nível intermediário) e azul (nível suficiente).

Nas linhas horizontais observamos o modelo geral construído a partir dos resultados globais e que, portanto, indicam uma tendência global de aquisição cognitiva face ao que foi observado para o conjunto da população escolar do estado, sobre o qual foi construída a escala. O intervalo branco indica que a competência em questão não começou a ser desenvolvida pelos alunos que se situam na referida faixa. O intervalo em amarelo indica as faixas de proficiência em que a competência em foco encontra-se em vias de constituição. O intervalo em azul indica as faixas de proficiência em que mais de 80% dos alunos são capazes de responder positivamente aos itens que avaliam aquela competência e, portanto, indica competências plenamente constituídas.

RESULTADOS DO PROEB/2001- ESCALAS PARCIAIS DE
PROFIÊNCIA EM HISTÓRIA*

HISTÓRIA 4ª Série		160a180	180a200	200a220	220a240	240a260	260a280	280a300	300a320	320a340	
Escala de proficiência em História - 10 Anos - nível intermediário (4ª - 5ª série de ensino fundamental)	Identificar informações	Em linhas	Em imagens	Em gráficos e tabelas							
		Identificar fontes de reconstrução do passado	Memória iconográfica								
	Perceber historicidade				Fontes do cotidiano	Vestígios da cultura material					
		Diferenciar produtos de consumo do passado e presente	Associar manifestações culturais a sociedades	Diferenciar sociedades no momento presente	Diferenciação de paradigmas históricos						
Inferir/elaborar hipóteses	Pela leitura da fonte										
	Compreensão da temporalidade										
Comparar momentos históricos	Compreensão de continuidades e rupturas										
HISTÓRIA 8ª Série		160a180	180a200	200a220	220a240	240a260	260a280	280a300	300a320	320a340	
Escala de proficiência em História - 10 Anos - nível avançado	Identificar informações	Procedimento histórico básico	compreensão da diversidade de fontes	Identificar informações em narrativas de memórias	Identificar informações em documentos escritos	Identificar informações em linhas do tempo	Identificar informações em gráficos e tabelas	Identificar informações em fotografias e pinturas	Identificar informações em charges		
		Inferir/elaborar hipóteses	associar a história ao estudo do homem								
	Perceber historicidade										
Inferir/elaborar hipóteses											
HISTÓRIA 3ª Série/ensino médio		160a180	180a200	200a220	220a240	240a260	260a280	280a300	300a320	320a340	
Escala de proficiência em História - 10 Anos - nível avançado	Identificar informações				fontes e autores em documentos escritos						
					em gráficos e tabelas						
	Inferir/elaborar hipóteses										
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											
Inferir/elaborar hipóteses											
Perceber historicidade											

A leitura da escala em seu conjunto nos mostra, por exemplo, que quem é capaz de, na oitava série, inferir a partir de informações e/ou fontes associadas, é capaz de todo o resto sob o ponto de vista da compreensão do procedimento histórico, isto é, consegue identificar informações em diferentes suportes documentais, compreende a natureza e diversidade de fontes, possui uma compreensão histórica em função de paradigmas não tradicionais e, portanto, associa-a ao estudo dos homens em suas múltiplas dimensões e é capaz de comparar pontos de vista. Por outro lado, verificamos com essa mesma escala que os alunos ao final da terceira série do ensino médio não são capazes de, em geral diferenciar paradigmas historiográficos, o que ainda os coloca longe de uma circunstância de crítica histórica.

Poderíamos discutir muito a respeito do que tais resultados desvelam ou escondem. Não há dúvidas de que as metodologias que buscam monitorar e investigar o real sob o ponto de vista quantitativo, embora relevantes sob um determinado aspecto, silenciam vozes e atores da complexidade do fazer pedagógico. Michel de Certeau (2001) por exemplo, as renega enquanto alternativas políticas que impedem um olhar sobre diferentes práticas contextualizadas em seus sujeitos. No entanto, ao olhar tais resultados enquanto historiadora que sou, enxergo neles indícios e sinais que me permitem indicar evidências relevantes quanto à situação atual de ausência de uma *educação histórica* nos termos aqui estabelecidos conceitualmente, ou, dito em outras palavras, do predomínio de uma tendência hegemônica quanto à história ensinada que muito pouco contribui para a compreensão da História enquanto um processo particular de investigar e compreender o mundo. Os resultados obtidos para a 4ª. série indicam que a população pesquisada tem dificuldades em identificar informações sobre qualquer suporte, observam aspectos de presente e passado como um todo indissociado e confuso, não conseguem associar diferentes fontes à possibilidade de construção de explicações sobre o passado, não conseguem inserir informações em contextos específicos e não iniciam, portanto, um movimento cognitivo que habilite os alunos a perceber a historicidade de circunstâncias apresentadas. Cerca de 40% da população investigada nesta fase de escolarização situa-se em uma faixa considerada crítica, ou seja, abaixo da linha vermelha conforme demonstrado na escala e sequer iniciam o movimento de aquisição daquilo que envolve os procedimentos operacionais em História.

Para a 8ª. série a faixa crítica diminui para menos da metade em relação ao público de quarta série mas é grave o fato de apenas cerca de 7% dos alunos estarem concluindo esse ciclo escolar dominando efetivamente envolve o procedimento histórico básico, isto é, a identificação de informações, leitura de diferentes suportes, comparação de pontos de vista e realização de inferências a partir das evidências apresentadas. Tal ordem de problemas se perpetua até a 3ª. série do ensino médio, de onde os alunos estão saindo sem serem capazes de, por exemplo, realizar

inferências a partir de tabelas e dados quantitativos ou baseando-se em dois ou mais suportes. Tampouco são capazes de identificar paradigmas historiográficos distintos no que tange, por exemplo, a diferenciação de uma história tradicional, factual e heróica, com uma escrita da história não baseada nesses parâmetros e que privilegie outros sujeitos históricos.

De um modo geral tais resultados nos levam de volta à perspectiva de estudo da história entendido enquanto uma matéria sobre a qual adquirimos um saber universal que invoca uma tradição sobre a qual deve se constituir a base da erudição. Isso significa dizer que aquilo que deve constituir a base para um procedimento de seleção de conteúdos educativos bem como a definição de aspectos metodológicos para o de trabalho do professor, em termos gerais, ainda encontra-se longe dos aspectos epistemológicos e dos procedimentos que caracterizam o fazer histórico. Nesse sentido, a História ainda se encontra longe de formar no aluno a condição de pensar o conhecimento e sua geração como algo que se constrói e, portanto, muda segundo os sujeitos e as condições de produção. A formação da consciência histórica e a capacidade de pensar historicamente, cedem espaço, nesse caso, à repetição de alguns saberes socialmente legitimados que, na maioria dos casos, não se relacionam à condição do indivíduo compreender o tempo e o espaço, nem tampouco à condição do cidadão adquirir os elementos necessários à compreensão de sua identidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Milton. Aproximações em forma escrita sobre as imagens da pintura e do cinema. In: ZAMBONI, Ernesta & MIGUEL, Antônio. *Representações do espaço*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.
- CARDOSO, Ciro & VAINFAS, Ronaldo. *Os domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- CARDOSO, Ciro Flamarion & PEREZ BRIGNOLLI, Hector. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 2001.
- COOPER, Hilary. *The teaching of History in primary schools*. London: David Fulton, 1995.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, Repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HOBSBAWM, Eric. *Sobre a História*. Companhia das Letras: 1998.
- _____. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LARROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MIRANDA, Sonia Regina. Para uma educação histórica da criança. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 129-138, 2002.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1994.

THOMPSON, Edward. *Miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TUAN, Y Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário de iniciação histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985.