

A Aprendizagem Histórica em EJA: currículo, livro didático e avaliação

EDICARLA DOS SANTOS MARQUES*

Introdução

As discussões sobre currículo se intensificaram, no Brasil, sobretudo com as reformulações curriculares ocorridas a partir da década de 1980. Muitas das perspectivas empreendidas nos estudos produzidos concentraram suas análises e tomaram como referência as mudanças oficiais (legais e institucionais) ocorridas nos currículos (FONSECA, 1993; ROCHA, 2002; ABUD, 1993; BITTENCOURT 1998). Grande parte do corpo documental destas pesquisas foi constituída de legislação específica. Frequentemente encontra-se a gênese do Ensino de História no Brasil consagrada com a Fundação do Colégio D. Pedro II (1837), seguida da participação ativa nesse processo do IHGB (1838); sua configuração desencadeada com as Reformas de Francisco de Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942); a posterior descaracterização anunciada na Lei 4.024/61 e intensificada com a Lei 5.692/71; e suas reconfigurações com as Reformas curriculares iniciadas na década de 1980, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e adiante com a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História - PCNs (1998). A este respeito, compreende Schmidt (2009: 207)

O percurso do ensino de História no Brasil, cujo marco institucional fundador é considerado o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II – o qual, segundo NADAI, “determinou a inserção os estudos históricos no currículo” (1993, p.146) –, permite concluir que houve e continua havendo um processo histórico de constituição do código disciplinar da História, inserido no quadro de desenvolvimento dos próprios modos de educar da sociedade brasileira. Na esteira dessas reflexões, pode-se afirmar a existência de um período da “Construção do Código disciplinar da História – (1838-1931), de uma fase de “Consolidação e Crise do Código Disciplinar da História – (1931-1984); e de uma “Reconstrução do Código Disciplinar da História (1984-?).

As fronteiras apontadas por Schmidt (2009), embora artificiais, direcionam para duas tradições: a primeira é histórica, a própria constituição do “código disciplinar”, na acepção de Fernández Cuesta (1998), que compreende a formação do currículo enquanto tradição social

* Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. Professora substituta do Departamento de Educação da UEFS. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História – GEPENH. Email: edistoria@yahoo.com.br

marcada pelas práticas e rotinas da disciplina/matéria escolar; a segunda é de ordem historiográfica, pois é observável a predominância dos “marcos” de caráter legal na definição das perspectivas de pesquisa no campo do Ensino de História.

Elencar as inúmeras propostas curriculares e suas respectivas concepções de aprendizagem histórica, a partir da perspectiva institucional/legal das reformas desencadeadas com as discussões intensificadas na década de 1980, não acresce na perspectiva de abordagem que se pretende nesta discussão. Esta, além de já ter sido realizada por autores que são referências nos estudos sobre Ensino de História no Brasil, incorre no desvio das atenções pretendidas neste texto, que recaem sobre aqueles elementos ocultos que definem o currículo. (CERRI, 2004). Pontuam-se, apenas, alguns aspectos da atual proposta de aprendizagem histórica, adotada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se constitui no terreno para as investigações. Embora a atual proposta de aprendizagem História, adotada pela modalidade EJA de ensino, apregoe uma dimensão interdisciplinar, a mesma permanece acomodada num código disciplinar bem definido (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

Todavia, é necessário trazer a concepção de aprendizagem histórica pretendida, a apresentada neste texto, como possibilidade para as reflexões sobre o processo de constituição da consciência histórica por alunos da EJA. A aprendizagem histórica, na acepção de Jörn Rüsen (2011), é tomada como referencial para as considerações tecidas nesse estudo em relação ao Ensino de História para o público da EJA. Para este autor a aprendizagem histórica “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. (RÜSEN, 2011, p.79).

Porém, o acesso a este código disciplinar, configurou-se a partir da observação do currículo oculto (CERRI, 2004). Para isso, foi importante uma análise mais atenta às leituras e apropriações (CHARTIER, 1990), do livro didático, feitas por professores e alunos. Os aspectos que compõem a avaliação, principalmente aqueles atrelados ao caderno do percurso da aprendizagem, também foi um ponto de reflexão significativo para a compreensão das relações de aprendizagem histórica a partir de referenciais da psicologia educacional que estabelece competências e habilidades genéricas.

Nesse íterim, buscou-se um diálogo com as perspectivas contemporâneas que discutem Ensino de História a partir da concepção de Educação Histórica e apontam para uma aprendizagem situada no campo da epistemologia da ciência histórica, transpondo as perspectivas anteriores que a situavam nas metodologias da produção do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2009).

As considerações tecidas são resultantes das ações de planejamento, leitura, pesquisa bibliográfica, acompanhamento e supervisão, desenvolvidas no componente Estágio Curricular Obrigatório IV, do curso de Licenciatura Plena em História, da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Tomaram-se como referência documental os relatórios de estágio, produzidos pelos discentes, as atividades desenvolvidas na regência em concordância, ou não, ao livro didático e as orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia sobre os conteúdos e acompanhamento do percurso da aprendizagem em EJA. Porém, antes que o currículo se sobressaia aos sujeitos deste currículo socialmente construído, é interessante conhecer os demandantes da EJA, aqueles mencionados no parecer (CNE/CEB nº 11/2000) e os demais não mencionados no documento.

A EJA e o seu público “formativo”

O público que compõe os bancos escolares das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é de difícil definição. Entretanto, podemos tecer diferenciações entre as classes de aceleração e a educação de jovens e adultos, a qual é terreno deste texto para a compreensão das práticas de aprendizagem histórica. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que se ocupa das Diretrizes da EJA, as classes de aceleração são definidas enquanto meio didático-pedagógico com metodologia própria, que atua no ensino dentro da faixa etária de sete a quatorze anos, com o objetivo de sincronizar o ingresso dos estudantes em relação à distorção idade/ano escolar. Nessa perspectiva organizacional curricular, o aluno pode “avançar” no seu processo de aprendizagem. Outra perspectiva orienta a EJA, que se configura, segundo o parecer supracitado, em uma categoria organizacional constante da educação nacional, com finalidades e funções bem específicas.

Enquanto medida curricular compensatória, as classes de aceleração buscam a readequação do aluno a determinada seriação, aquela considerada coerente com a sua faixa etária. A EJA, por outro lado, pretende-se modalidade de ensino constante/permanente. Ou seja, após a situação de repetência/evasão configurada, não havendo mais a possibilidade de retomada da lógica da seriação do ensino regular que atende ao critério da faixa etária, o aluno poderá ingressar na EJA. No caso do Ensino Fundamental e Médio as idades para os alunos entrarem em cursos EJA são, respectivamente, a partir dos 15 e 18 anos completos. As situações de aprendizagem em EJA situam-se em outras dimensões, que se diferem da função compensatória das classes de aceleração e visam atender continuamente outro público, muito embora este também possa ser decorrente de processos de aprendizagem que compreenderam classes de aceleração, índices de repetência e evasão.

As principais funções posteriormente postas, no texto do parecer, são certamente a *reparadora* e a *equalizadora*. Muito embora essas funções possam ser questionadas, nos ateremos a elas pontualmente, apenas como via de caracterização dos demandantes da EJA. De acordo com o Parecer, a função equalizadora da EJA visa “dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (CNE/CEB nº 11/2000 p.9). Para além dessas categorias elencadas no parecer, pudemos notar outra tendência do público da EJA que emerge nas escolas públicas. Trata-se daqueles alunos que tiveram ofertado o ensino regular em idade etária adequada, no entanto, pela freqüente repetência, muitas vezes acabava evadindo da escola, ou permanecia a ocupar os bancos escolares até completar a idade mínima para ingressar na EJA. Nesse caso houve a oferta, mas o acesso não foi assegurado, sobre este implicam outros fatores (condições culturais, de trabalho, sociais, familiares), trata-se de pensar o acesso na perspectiva da acessibilidade. Sejam as categorias elencadas no parecer supracitado, seja aquela ausente do texto, constituída em grande parte por um público muito jovem de estudantes, convém ressaltar que ambas as categorias são perpassadas pelas dinâmicas de trabalho.

Nesse sentido, foram orientações de estudo importantes para os discentes em processo de formação inicial, as discussões teóricas sobre tempo e trabalho (BRAUDEL, 1992), (THOMPSON, 1998), enquanto referenciais para dialogar com as perspectivas da

Educação Histórica. A partir dessa discussão, buscou-se problematizar a terceira função definida no parecer já mencionado sobre a EJA, a *qualificadora*. Nos termos do parecer: “mais do que uma função ela [a função qualificadora] é o próprio sentido da EJA” (CNE/CEB nº 11/2000: 10). Embora o relator do parecer não oponha a função qualificadora à de qualificação profissional (nível técnico), ele menciona que são distintas. Contudo, ambas estão relacionadas à concepção de educação que situa o sentido próprio da aprendizagem numa formação pragmática, com finalidades específicas que justificam a “qualificação” desde que pautada para o mundo do trabalho.

Também é interessante pensar que repetência e evasão são fatores que evidenciam o fracasso das atuais estruturas organizacionais do sistema de ensino, que logicamente recaem sobre a escola. Autores como Celso Vasconcelos (1997) e Bernard Charlot (2008) contribuíram para o campo das discussões que coloca a escola básica, o ensinar/aprender e a própria formação docente, num território de perdas semânticas significativas, de tal modo a não se saber ao certo qual crise é primogênita, se a docente ou a da escola contemporânea. No tocante ao ensino de História, sabe-se que algumas concepções que orientaram o seu ensino, foram superadas. A compreensão da História enquanto “mestra da vida”, embora suplantada do campo das experiências históricas a partir do séc. XVIII, com a emergência de um novo conceito de História (KOSELLECK, 2006) permaneceu quase que inalterada justificando o lugar ocupado pela disciplina no espaço escolar.

É nesse contexto de crise generalizada que se torna mais urgente a questão posta pelos debates contemporâneos que permeiam o Ensino de História, mas precisamente os debates da Educação Histórica, e aqui direcionada ao público da EJA: **Afinal, qual o valor educativo da História?**

É necessário, antes, deslocar o acento, na modalidade da EJA, do público “formativo” para o público em “aprendizagem”. Pois a escola foi feita para os alunos aprenderem, e não para os professores ensinarem. “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996: 25). Neste sentido, buscar valor educativo para a ciência histórica em EJA é transpor o debate para o campo da didática da História e situar a aprendizagem dentro das experiências dos

sujeitos que participam dos processos de constituição da sua própria consciência histórica. Mas como isso é possível a partir da compreensão de que a EJA, apesar de apresentar-se como modalidade de ensino e de requerer um modelo pedagógico próprio, obedece à *base nacional comum* dos componentes curriculares?

Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. (CNE/CEB nº 11/2000: 56)

Quais conteúdos ensinar? Como utilizar o livro didático? Como avaliar? Algumas questões quando colocadas deste modo, requerem respostas objetivas. Porém, a discussão é, sobretudo, epistemológica, apesar de aparentemente estarem direcionadas ao campo metodológico. Como o livro didático e a concepção de avaliação contribuem para a própria conformação do código curricular da História?

Livro Didático e Avaliação na formação da Consciência Histórica em EJA

A partir do referencial da didática da História, compreendem-se os espaços extraescolares como importantes na configuração da formação da consciência histórica. Nesse sentido, Cerri (2001: 109)

... a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de História não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas família, na igreja ou outras instituições que freqüentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso.

Considerar as experiências que constituem a consciência histórica dos indivíduos no processo de aprendizagem histórica, colabora para o redimensionamento do campo do ensino de História, ao transpô-lo para fora das fronteiras instituições do ensino, e localizá-las nas relações cotidianamente estabelecidas pelos indivíduos. Algo que não é totalmente novo nos estudos sobre os processos de aprendizagem. Ao serem observadas as contribuições de Freire

(1996: 25), sobre as relações entre aprendizagem/ensino, são verificadas problemáticas similares.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

Guardadas as devidas distâncias entre as concepções de Freire (1996) e as de Rüsen (2011), esta última epistemologicamente localizada na didática de História, ambas considera importante atribuir valor às consciências históricas já constituídas pelos alunos, no decorrer de suas experiências de vida, nos múltiplos lugares socialmente compartilhados, de tal modo a articulá-las ao currículo. Os conteúdos ao serem ensinados, por sua vez, não deveriam ser previamente estabelecidos. É interessante não haver a submissão dos sujeitos aos currículos, mas relações dialógicas entre os objetivos da aprendizagem histórica e aqueles conteúdos que deverão ser utilizados na constituição da mesma. Estruturas curriculares nacionalmente definidas acabam minimizando as experiências dos sujeitos nesse processo de aprendizagem. Na perspectiva de Rüsen (2011:114) são três as competências integrantes da aprendizagem histórica, quais sejam:

*A **competência perceptiva ou embasada na experiência** consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte da de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A **competência interpretativa** consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a **competência de orientação** consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido como o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (Grifo do autor)*

Porém, é pouco expressivo o diálogo entre as experiências dos sujeitos e os conteúdos curriculares, na formação do conhecimento histórico escolar. As competências interpretativa e de orientação não configuram objetivos da aprendizagem das atuais formatações curriculares, muito embora sejam identificadas tendências de atribuição de sentido ao aprender/ensinar

História. Algumas tentativas de atribuição de valor educativo à ciência histórica perpassam pelo uso, ou não, do livro didático nas aulas.

Na rotina das escolas acompanhadas, foi possível notar que muitos dos professores aboliram o livro didático das aulas de História das turmas da EJA. A abolição do livro foi acompanhada, em grande medida, da abolição dos conteúdos de História. Foram recorrentes a presença de textos jornalísticos, registros visuais e textos diversos, nas salas de aula. Isso seria ótimo, não fosse a ausência das abordagens históricas desses recursos/fontes. O que ficou evidente foi um tipo de ensino pautado em “sociologismos” e “humanidades”, com aulas centradas na problematização dos temas da atualidade, sem o estabelecimento de uma perspectiva histórica. Apesar de essas práticas integrarem parte de tentativas de desvincular o ensino de História das abordagens tradicionais, acarreta algumas perdas significativas.

Os poucos professores que permaneceram com as utilizações do livro didático, acabaram por fazer uso daqueles livros elaborados para o ensino regular. As utilizações do livro didático, nas salas de EJA, corroboram para a falsa compreensão de que os alunos dessa modalidade devem ser adequados à dinâmica curricular do ensino regular, que é seriativa e evolutiva.

A não utilização do livro, nestas experiências constituídas, ou a sua vulgar utilização, comprometem a formação da consciência histórica dos alunos, já que nestes casos em específico, os alunos da educação básica, desaprenderam a se relacionar com as variadas temporalidades. Os discentes em estágio de regência foram orientados a dialogarem, em sala de aula, com o livro didático disponível nas escolas campos. Trata-se de um material da editora IBEP, da coleção Tempo de Aprender, direcionada ao público da EJA. O livro foi organizado de maneira bastante peculiar, onde cada volume é composto por sete componentes curriculares. Embora estes compunham fisicamente um mesmo material didático, as fronteiras disciplinares são bem definidas e a abordagens sugeridas por eixos temáticos não representam necessariamente a efetividade das ações interdisciplinares. Sobre essa coleção o Guia dos livros didáticos do PNLD EJA (2011:137) refere-se:

A abordagem da coleção sempre parte de uma análise da realidade para desembocar na construção e organização do conhecimento de maneira dinâmica e interdisciplinar. Embora cada componente curricular se apresente separadamente

na coleção, a condução interdisciplinar das discussões é evidente em todos os volumes e em cada área do conhecimento.

A proposição por temas, não assegura, na prática diária do ensino de História, uma abordagem interdisciplinar. No caso do Ensino de História, a apresentação por temas diluiu em certa medida, a percepção de tempo dos alunos. Há de fazer-se uso de muita imaginação histórica, para compreender historicamente processos que levaram algumas dezenas de séculos, quando apresentados toda a sua dinâmica em quatro ou cinco páginas.

A História temática apresenta-se, ainda que rasteiramente, como estratégia didática. Essa “História em fatias”, Le Goff (1983, *apud* MUNAKATA, 2003), correspondeu a práticas escolares que teceram considerações descontextualizadas sobre as realidades históricas empreendidas. Na compreensão de Le Goff (1983:13-14), esse tipo de História, configurada tortamente pelo nível de complexidade que pressupõe o estabelecimento das abordagens temáticas e que alcançou a sala de aula enquanto alvitre da História Nova, “é a pior das Histórias”.

Uma das poucas referências de tempo, que persistem no cotidiano dos alunos da EJA, é a lógica da seriação que permanece como grande orientadora das ações educativas empreendidas para o público de Jovens e Adultos. Essa adequação forçada dentro da linearidade da seriação, disfarçada pelas abordagens metodológicas e conceituais de História Temática, apenas sustenta a falsa dinâmica da aprendizagem fomentada pelas novas perspectivas historiográficas.

Embora o Kazumi Munakata (2001:90) mencione categoricamente que “o livro didático necessariamente se faz presente, não como um acessório a mais, mas como dispositivo fundamental”, nas atuais configurações escolares, definidas enquanto instituições de ensino do ler e do escrever, ele observa, referenciado em Lajolo (1996), a existência de um discurso conveniente que prefere o lugar comum do “uso”, em detrimento das “leituras” de ponta a ponta do livro didático. Quando na introdução a esta discussão sobre livro didático, preferiu-se o termo “uso”, é porque não foi possível a verificação de práticas efetivas de leituras do livro didático, quando estes foram adotados. Entre a leitura e o descarte, em muitos casos preferiu-se o descarte. Alguns elementos gráficos, visuais e figurativos, principalmente

a recorrência de desenhos bastante comuns em livros do ensino regular, infantilizam o material e levam ao conseqüente desuso deste em sala de aula.

Nesse caso, o livro didático ideal, definido por Rüsen (2011:115), como aquele que apresenta quatro elementos essenciais: “um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula.” se difere expressivamente do livro didático real, ainda que estes já apresentem mudanças substanciais, pois enquanto produto cultural que é, adequou-se às demandas do mercado (MUNAKATA, 2003: 274). Tais alterações na industrial editorial nacional podem ser acompanhadas, a partir das avaliações pedagógicas realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciadas efetivamente em 1996. (MIRANDA; DE LUCA, 2004).

Algumas questões relacionadas ao livro didático se estabeleceram no campo metodológico, sem que maiores questionamentos fossem direcionados à própria natureza do conhecimento produzido por este em sala de aula a partir das apropriações feitas por alunos e professores. Parte dessa tendência metodológica de refletir sobre o ensino de História recaiu sobre os processos avaliativos, que em EJA alcançou contornos estranhos. Acomodado no debate metodológico, o discurso sobre avaliação da aprendizagem histórica em EJA foi suprimido em favorecimento de legendas, códigos, e siglas. O Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem adquiriu a centralidade dos processos avaliativos. Todavia, o debate não acompanhou as discussões sobre didáticas específicas. O processo avaliativo permaneceu sequencial, classificatório e fragmentado. Segundo as Orientações Gerais sobre o uso do Caderno Didático, de acompanhamento do Percurso, correspondente ao Tempo Formativo II, o registro do percurso da aprendizagem passou a ser orientado pelos:

Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem – esse instrumento deve ser usado durante o planejamento das aulas, para ajudar no registro do percurso da aprendizagem do(a) educando(a), a fim de orientar os pareceres descritivos bimestrais e finais. O Acompanhamento do Percurso é composto pelos(as):

- Aspectos Cognitivos (AC) e Sócio-formativos (SF)
 - Aprendizagem Desejada (AD)
 - Saberes Necessários compostos pelas Áreas de Conhecimento.
- Esses serão os indicadores da aprendizagem do educando que serão construídos durante os Tempos Formativos e Eixos Temáticos.

(BAHIA. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, Diretoria de Educação Básica e Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. SEC, 2013.)

Assim, a avaliação da aprendizagem histórica teve suas perspectivas didáticas forjadas exteriores a própria cognição histórica, exteriores ao seu referencial epistemológico. A persistência do insucesso escolar do público da EJA, parcela significativa formada por repetentes e evadidos, não estaria nas abordagens ou concepções que norteiam o ensino, mas no insucesso das formas avaliativas. Ainda que avaliação seja talvez o principal indicador da própria dinâmica de ensino, ou que não tenha existido um questionamento sobre o próprio valor educativo da História.

Cada tipo de ensino tem a avaliação que constrói. Uma aprendizagem cujo código curricular estabeleceu, tradicionalmente, um valor que se encerra em si mesmo tem, igualmente, avaliações que se estabelecem e se encerram como fim em si mesmo. A experiência e os sujeitos nesse processo de formação da consciência histórica, ficam para o *devir*.

Referências Bibliográficas:

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educ. rev.* [online], n.42, 2005, pp. 163-171.

BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Editora Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas, 1998

BAHIA. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, Diretoria de Educação Básica e Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Orientações Gerais sobre o uso do Caderno Didático. SEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parecer CNE CEB 11/2000 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: Pnld 2011: EJA* / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, Inverno 2001.

_____. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio ENEM. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

CHARLOT, Bernard. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.17, n 30, jul/dez, 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis?. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 1. p. 89-94.

_____. “Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil.” In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortes, 2002.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt, Isabel Barca, Estevão de R. Martins (Orgs.) Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Cícero de Oliveira. et al. *Coleção Tempo de Aprender: segundo segmento do ensino fundamental*. EJA. Editora: IBEP, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Concepções de Aprendizagem Histórica Presentes em Propostas Curriculares Brasileiras. *História Revista*. Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás. Vol. 14. n.1, 2009.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Finalidade da Escola: Novos olhares, a partir da crise de paradigmas. *Revista Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, nº. 04, 1997.