

Ética e ensino de História: da proposição de novas orientações curriculares ao trabalho em sala de aula

Ana Lúzia Magalhães Carneiro *

Resumo: Este artigo contempla as mudanças sugeridas pelas novas “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem - História” para o ensino fundamental II da rede municipal de educação de São Paulo em relação às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998). Analisa as proposições de expectativas de aprendizagens dos temas transversais, como a valorização da diversidade étnica e cultural, para entrecruzar com as práticas de professores de História, no que diz respeito a ações e projetos cujos objetivos declaravam-se direcionados a contemplar o tema da ética como conteúdo e prática escolar.

Palavras-Chave: Orientações Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, ética, ensino de História.

Abstract: This article addresses the changes suggested by the new "Curriculum Guidelines: proposition of expectations of learning-history" to the elementary school II of the municipal system of education in Sao Paulo related to the proposals of the National Curriculum Parameters of History (1998). It analyzes the propositions of the learning expectations of the transversal themes such as the valorization of ethnic and cultural diversity to compare with the practices of history teachers, regarding to actions and projects whose stated mission is targeted to address the issue of ethics as content and school practice.

Keywords: curriculum guidelines, the National Curriculum Parameters, history teaching.

Introdução:

Desde 2006, as escolas públicas da rede municipal de São Paulo estão trabalhando a partir de novas propostas curriculares, desenvolvidas por especialistas e professores das diversas áreas de conhecimento. As discussões para a elaboração do novo currículo tiveram início em 2006 e a implementação das propostas ocorreu em 2008, com a publicação dos documentos oficiais e o trabalho de formação de coordenadores pedagógicos como multiplicadores das propostas nas escolas.

A presente comunicação se ocupa de apresentar os resultados de reflexões e discussões com um grupo de estudos sobre as formas de apropriações dessas propostas curriculares por parte dos professores da área de História.

Para elaborar este artigo, foram consideradas as mudanças sugeridas pelas novas Orientações Curriculares em relação às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboradas para a área em 1997, e a aplicação de um questionário aberto para três professores de três instituições de ensino da rede municipal da cidade de São Paulo, selecionados pelo

* Doutora em Educação: Currículo(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Professora Adjunta do Centro Universitário São Camilo, Coordenadora Pedagógica da EMEF João XXIII de São Paulo.

trabalho de qualidade que realizam em suas escolas, durante o mês de abril de 2009. As questões versavam sobre o conhecimento e a forma de apropriação pelo professor do conteúdo do documento das novas Orientações Curriculares da rede, suas análises sobre a proposta e seu trabalho com os temas de valorização da diversidade étnica e cultural, importância da preservação da memória e identidade, entre outras expectativas de aprendizagem relacionadas aos temas transversais da área de História.

1 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais às Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – História, Ensino Fundamental II, da rede municipal de educação de São Paulo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCNs) foram publicados e divulgados para as instituições educacionais do Brasil a partir de 1998, colocando-se como uma possibilidade de organização curricular a ser desenvolvida por todas as áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum que compõe a parte obrigatória do currículo em âmbito nacional, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96. Por ser um trabalho desenvolvido em âmbito nacional, sua implementação não era obrigatória; deveria se constituir em bases que pudessem oferecer uma linha de ação curricular aos projetos pedagógicos das instituições educacionais do país.

Dessa forma, é possível afirmar que, nas escolas da cidade de São Paulo, sua adoção ocorreu de forma difusa, heterogênea e sem um trabalho de formação do corpo docente no sentido de auxiliá-lo no processo de análise, entendimento e apropriação da proposta. Houve, no período, certa movimentação das editoras de livros didáticos para elaboração e publicação de novos livros de acordo com a organização dos Parâmetros Curriculares, o que possibilitou sua implementação de forma indireta nas salas de aula, na medida em que o livro se constitui um dos principais recursos didáticos utilizados pelo professor.

É dentro desse contexto de implementação dos PCNs que se pode enxergar a organização curricular das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo durante o período de 1998 a 2008, com suas inúmeras discussões e debates que perpassaram pela tentativa de implementação de concepções neoliberais em todo o processo educacional, como o conceito de qualidade total, seja na gestão ou nas atividades de sala de aula, que não obteve

¹ Os PCNs (Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998) para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes ao período da 5ª a 8ª séries, são compostos por dez volumes: um volume introdutório, oito volumes relativos às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e um volume dedicado aos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo). (ANHORAN, 2003: p.205).

respaldo por parte dos gestores e educadores; debates sobre o polêmico conceito de progressão continuada, negada pelos professores dentro das condições em que o ensino por ciclos de fato se encontrava, mas implementada na rede apesar da não aceitação e da falta de preparo dos professores e das escolas em termos de infra e supraestruturas; chegando, por fim, nas ações relacionadas ao Projeto Ler e Escrever adotado desde 2005.

Este Projeto surgiu como constatação da existência de alunos analfabetos e/ou mal alfabetizados nos quatro anos do Ensino Fundamental II, colocando-se como um problema real e, conseqüentemente, como um grande empecilho para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos professores especialistas. Dessa forma, a solução encontrada foi preparar materiais que demonstrassem a esse profissional como trabalhar com a leitura e a escrita em suas áreas de atuação.

Paralelamente ao desenvolvimento do Projeto Ler e Escrever, foram se estabelecendo os caminhos para a reformulação curricular, ou melhor, para a readequação da linguagem e das propostas didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de todas as áreas, com o objetivo declarado de que os novos programas deveriam “contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.” (SME/DOT, 2007: p.5).

Em relação à área de História, que é o foco deste artigo, foram contratadas as mesmas autoras dos PCNs para elaborar as Orientações Curriculares. A confecção do documento ficou sob responsabilidade das professoras Antonia Terra de Calazans Fernandes e Circe Maria Fernandes Bittencourt, sob a coordenação geral da assessora pedagógica Célia Maria Carolino Pires. Conforme indicado na apresentação do documento, após a elaboração o material foi encaminhando a um grupo de professores da área indicados pelas escolas, denominado Grupo de Referência, que tinha a função de estudar, discutir, analisar e avaliar o documento, devolvendo-o para a equipe responsável para a finalização dos trabalhos. Dessa forma, segundo a Secretaria Municipal da Educação (SME) de São Paulo, consolidou-se um processo de construção coletiva que exigiu o “envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal” (SME/DOT, 2007: p5).

Neste artigo não será possível realizar uma análise detalhada e comparada entre os PCNs de História e o documento das Orientações Curriculares da SME de São Paulo, mas vale destacar a estrutura dos dois documentos para melhor visualização do leitor e entendimento das discussões apresentadas no próximo item.

Os PCNs de História estão dispostos em um documento dividido em duas partes. A primeira apresenta a caracterização da área a partir de uma narrativa sobre o ensino de História, o conhecimento histórico, sobre aprender e ensinar História no ensino fundamental. Nessa parte são apresentados, ainda, os objetivos gerais da área e os critérios de seleção e organização dos conteúdos. A segunda parte é dividida entre o terceiro e quarto ciclos. Em cada ciclo é apresentada uma discussão sobre a relação ensino e aprendizagem, os objetivos específicos para o ciclo, os conteúdos organizados em eixos temáticos e os critérios de avaliação. “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” é o eixo temático proposto para o terceiro ciclo, subdividido em temas como “As relações sociais, a natureza e a terra” e “As relações de trabalho”. No quarto ciclo, a “História das representações e das relações de poder” constitui o eixo temático, também dividido nos temas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Também é na segunda parte do documento que se apresentam as especificações sobre orientações e métodos didáticos, materiais didáticos e pesquisas escolares, orientações para o trabalho com documentos, com estudos do meio, com visita a exposições, museus e sítios arqueológicos, além de entrar na temática sobre o tempo no estudo da História.

Por outro lado, o documento das Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II: História da SME/DOT, publicado em 2007, está estruturado em cinco partes. A primeira parte apresenta o programa e as articulações que o mesmo deve ter com os projetos em desenvolvimento da Secretaria, como o projeto Ler e Escrever e o Projeto Pedagógico da escola. Na segunda parte entram informações sobre os fundamentos legais estabelecidos pela LDB nº 9.394/96, sendo apresentadas reflexões sobre a relação aprendizagem, ensino e avaliação e os critérios para a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como os aspectos que devem ser considerados pelas escolas para a organização dessas expectativas. As finalidades do ensino de história, os objetivos gerais, os problemas que devem ser enfrentados na atividade de ensino de História e os pressupostos norteadores da construção curricular da área estão dispostos na parte três do documento. Na parte quatro, apresentam-se as expectativas de aprendizagem para os quatro anos do ciclo II do ensino fundamental, partindo de uma organização curricular em eixos temáticos assim distribuídos: As organizações das sociedades e as relações com a natureza (1º ano do Ciclo II); Trabalho, campo e vida urbana (2º ano do Ciclo II); Território nacional e confrontos sociais (3º ano do Ciclo II) e Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas (4º ano do Ciclo II). Finalmente, na parte cinco são expostas as orientações metodológicas e didáticas para implementação das expectativas de aprendizagem,

apresentados textos sobre a necessidade de se trabalhar a partir do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e dadas orientações para o planejamento dos conteúdos e questões de natureza didática e metodológica de História – como noções e conceitos, noções de tempo, materiais didáticos, procedimentos de pesquisa escolar e estudo do meio. Para finalizar, o documento fornece exemplos de duas atividades didáticas chamadas de sequências didáticas para cada ano do Ciclo II, passo a passo e com as devidas referências.

2 Da proposição das novas Orientações Curriculares à aplicação em sala de aula: a ética e o ensino de História

Ao ler os dois documentos, verifica-se que os PCNs não dão explicações fundamentadas quanto à opção por se trabalhar o ensino de História a partir de eixos temáticos, o que se repete na escrita das Orientações Curriculares da SME. Os argumentos utilizados nos PCNs para a escolha dos eixos temáticos partem da premissa da impossibilidade de se estudar a história de todos os tempos, sendo necessário realizar escolhas, como se pode observar no trecho abaixo:

É consensual a impossibilidade de estudar a história de todos os tempos da sociedade. Torna-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados.

(...)

A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo. (...)

Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno (PCN de História, 1998: p.45, 47).

No documento das Orientações Curriculares, a justificativa pela opção de eixos temáticos está assim explicitada:

Para se entender a escolha pelo **eixo-temático** é necessário considerar as possibilidades apresentadas pela história do ensino de história. Assim, é freqüente identificar, por exemplo, currículos com organização de conteúdos que se baseiam na sucessão no tempo, do passado para o presente, como sequência linear e unidos por causalidade. A denominada “toda história”, nesse caso, pressupõe a abstração de um processo histórico, com poucas considerações às contradições sociais, às diferentes temporalidades, dificultando que se estabeleçam relações entre a micro e a macro história.

Com o objetivo de ultrapassar esse modelo de tempo linear e com etapas deterministas, foram organizadas algumas propostas curriculares temáticas, seguindo o exemplo da produção histórica acadêmica denominada história temática (SME/DOT, 2007: p. 38).

Conforme discussão realizada por ANHORAN (2003), em sua tese que discute a disciplina de história dentro das tramas da didatização, a fundamentação teórica apresentada nos PCNs para se trabalhar o ensino de História por eixos temáticos não permite observar a presença de uma “reflexão didática sobre a natureza do saber histórico” (p.260). Essa opção se dá muito mais por especificidades e interesses da área que estão “fora do funcionamento didático... Isto é, não se reconhece a pertinência, tampouco a obrigatoriedade propriamente didática de selecionar e/ ou delimitar esse saber” (p.260). Pode-se dizer que o mesmo ocorre em relação às Orientações Curriculares propostas para as escolas da rede municipal de educação de São Paulo, apesar de haver nesse documento sugestões de temas a serem trabalhados em cada ano do ciclo II.

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, as reflexões ora propostas são resultados de discussões realizadas com um grupo de estudos e de pesquisas pessoais, além da vivência como professora nos cursos de formação de professores e como coordenadora pedagógica da rede municipal de educação. Além das discussões e pesquisas com o grupo, foram aplicados questionários abertos para três professores de História que estão atuando na rede, a respeito de o que conhecem e o que pensam sobre as novas propostas curriculares da área e como desenvolvem suas aulas em relação à temática da ética e formação de valores de seus educandos.

É interessante ressaltar que, dos três professores pesquisados, o Professor A² indicou pouco conhecimento das propostas e certo desinteresse em conhecê-las por julgá-las uma repetição do que já existe e uma proposta inserida dentro da política neoliberal da atual administração da cidade. Os Professores B e C afirmaram conhecer as propostas com profundidade, por meio da leitura do material enviado pela secretaria e de discussões realizadas pelos coordenadores pedagógicos em suas escolas e, no caso do Professor B, por ter participado do Grupo de Referência que analisou o texto das Orientações Curriculares, indicando mudanças e sugestões.

Foi possível perceber, na resposta do Professor C, insatisfação quanto à organização das Orientações Curriculares em eixos temáticos, respaldando a crítica feita por ANHORAN (2003) sobre a ausência de uma preocupação didática nos textos dos PCNs que, como demonstrado anteriormente, se repetiu nas Orientações Curriculares. Segundo o Professor C:

(...) a História temática impossibilita a construção de uma visão crítica da realidade, além de desrespeitar o desenvolvimento do educando. Esta proposta orienta que um determinado tema seja estudado e contextualizado entre o passado e o presente para

² Para identificar os professores entrevistados, eles serão denominados neste artigo como Professor A, Professor B e Professor C.

evidenciar sua temporalidade e historicidade, porém não leva em consideração as necessidades do educando e aponta o trabalho desenvolvido de forma linear como conservador. É óbvio que nenhum educador dará conta da História na sua totalidade, porém há que se dominar em que contexto histórico determinados acontecimentos, leis, conflitos etc. se constituíram para que ocorra a problematização, a reflexão e a construção de uma posição ética e consciente por parte do aluno. (...) Há que se ter um currículo mínimo que contemple questões pertinentes à realidade dos alunos e necessidade dos educadores.

Essa fala reflete também o pensamento do Professor A, diferentemente do Professor B, que diz atuar em sala de aula a partir dos eixos temáticos propostos. É importante ressaltar que a discussão sobre a questão da transposição didática de um determinado currículo para a sala de aula precisa ser realizada e aprofundada pelos professores atuantes nas escolas públicas e que ela não pode ocorrer fundamentada no fornecimento de modelos ou exemplos de sequências didáticas, sem considerar a realidade da escola, do professor e de seus alunos.

No questionário apresentado aos três professores, foi explicitado que o documento das Orientações Curriculares propõem expectativas de aprendizagens que se dividem em grupos sequenciais e grupos transversais, sendo que é neste último que se espera a realização de um trabalho que busque desenvolver no aluno a valorização da diversidade étnica e cultural, a importância da preservação da memória e identidade e a relevância das negociações e dos movimentos de direito. Estes temas aparecem nos PCNs como temas transversais, ou seja, como temas que deveriam ser trabalhados por todas as áreas de formação, não apenas pela área de História.

Ao analisar as respostas fornecidas nos questionários e discutidas em entrevistas realizadas com os professores pesquisados, foi interessante constatar que os dois professores (A e C) que têm críticas à nova proposta curricular da rede foram os que mais se aproximaram dos temas transversais ao demonstrarem o trabalho que desenvolvem e que valorizam ações didáticas relacionadas à realidade de vida de seus alunos.

O Professor A, que afirma não seguir as novas Orientações Curriculares, desenvolveu um projeto intitulado “*As questões do preconceito, estereótipo e da discriminação no cotidiano escolar: desmontagem de significados e de verdades impostas*” aplicado em uma aula por semana, com o objetivo de trabalhar problemas étnicos, culturais e de gênero que se cristalizavam no dia-a-dia da escola por meio do preconceito racial entre alunos e entre professores e alunos, o desrespeito com a mulher e situações de *bùlling*. O projeto se tornou institucional com o apoio de outros dois professores, sendo formalizado em um documento que apresenta os objetivos específicos de cada atividade e sua sequência possível, além das referências bibliográficas que devem ser estudadas pelos professores envolvidos para poderem desenvolver a atividade e a bibliografia própria para os alunos. Em determinado

momento da entrevista, o Professor A fez referência às obras de Florestan Fernandes (*A integração do negro na sociedade de classes* e *Negros e brancos na cidade de São Paulo*) e de Mary Del Priori (*História das mulheres no Brasil*), que estava estudando para trabalhar com o preconceito racial e com a questão do gênero, o que demonstra a seriedade e valorização que dá a esse tipo de trabalho de formação ética e crítica do aluno do ensino fundamental, a partir do ensino de História.

Ao detalhar a aplicação do projeto, o Professor A apresentou os problemas encontrados para o seu desenvolvimento, como a falta de integração e de envolvimento do corpo docente, no sentido de não haver continuidade da ação em todas as disciplinas, ficando restrito às aulas dos três professores envolvidos. Afora isso, é possível perceber mudanças nas atitudes dos alunos em relação aos problemas trabalhados no projeto, o que poderia se refletir de forma mais intensa na vida dos estudantes caso houvesse maior comprometimento de toda a equipe educacional.

O Professor C deixou claro que procura contextualizar os conceitos de História trabalhados em sala de aula e que, por meio do desenvolvimento de atividades culturais diversificadas, busca estimular o trabalho em grupo, a autonomia, a postura ética, a compreensão, a reflexão e um posicionamento crítico do aluno diante da realidade que o cerca.

Em sua resposta, o Professor C explicitou ainda que sua prática é pautada pela proposição de desafios e questões pertinentes ao contexto de vida de seus alunos. Vale lembrar que este Professor é o que fez críticas sobre a proposta de eixos temáticos nas Orientações Curriculares e, como poderá ser observado pelos relatos de suas práticas, não se vê como conservador nem tampouco como um professor que desenvolve aulas tradicionais, apesar de continuar trabalhando com uma concepção linear da história, visto que promove em suas aulas uma constante problematização de temas relacionados ao cotidiano do educando, além de propor diferentes desafios, com preocupações claras em relação às condições de aprendizagem dos alunos de sua instituição escolar.

Para problematizar e promover desafios aos alunos, o Professor C utiliza estratégias como dramatizações, seminários, músicas, pinturas e construção de artesanato, entre outras atividades. Como exemplo, o Professor C detalhou alguns trabalhos que desenvolveu com alunos de uma 8ª série que, segundo ele, eram alunos extremamente difíceis, agressivos, oriundos de comunidades violentas e com altos índices de desemprego. No trabalho, propôs aos alunos que criassem um produto/mercadoria, que avaliassem o tempo de produção, o valor do produto e seu preço, relacionando valor, tempo, preço e mercado.

Como resultado, um grupo trouxe salgadinhos com receita própria ensinada pelas mães, com um preço determinado pela análise dos produtos agregados, dos gastos/ despesas, do tempo de produção e da criação da receita. Em outro grupo, os alunos trouxeram peças feitas com jornal que aprenderam com alguns pais que, por sua vez, tinham aprendido na cadeia. Essa atividade fez com que conseguissem falar de seus pais e do que tinham aprendido com eles, apresentando com orgulho o que haviam aprendido. Ao final do trabalho, alguns alunos concluíram que seu produto não daria lucro, mas conseguiram compreender melhor as regras do mercado, as relações de trabalho e, principalmente, que eram capazes de criar e inventar coisas, o que contribuiu para a melhora da autoestima e autoconfiança, além de exercitarem a relação e o respeito com o outro, seu colega de sala e de grupo.

Com alunos das 5ª e 6ª séries, desenvolveu um projeto relacionado à questão da “identidade” do aluno, com o objetivo de estimular a afetividade e a criação de vínculos consigo mesmo e com o outro. Segundo o Professor C, como grande parte desses alunos não conseguiam falar deles próprios, não se valorizavam, se achavam feios e não conseguiam se sentir importantes para a escola e para sua própria família, resolveu propor que fizessem um boneco de pano que pudesse representar suas principais características físicas e emocionais. Sugeriu às crianças que o boneco deveria representá-los e que deveriam cuidar do boneco como gostariam de ser cuidados.

Todas as fases do trabalho tinham uma apresentação de cada criança sobre as características de seu boneco e sobre valores relacionados aos cuidados com as crianças, seja por eles mesmos, pela família ou pela escola, o que resultou em muitas demonstrações de afetividade, uma postura mais calma em sala de aula e de respeito com o colega, além de uma liberdade e maturidade para tratar das questões étnicas e culturais envolvidas na formação da identidade desses alunos.

Na concepção deste Professor, a valorização da ética e da cultura é fundamental para desenvolver um processo não só de ensino e aprendizagem, mas também de humanização em meio à condição de barbárie a que muitas crianças estão submetidas.

A partir das respostas dos Professores pesquisados sobre sua atuação em sala de aula e sobre como desenvolvem atividades dentro do ensino de História que estejam pautadas na valorização da ética, da cultura e da importância dos movimentos sociais, verificou-se que o simples fato de se criar espaços para que os alunos expressem a forma como vêm, compreendem e se relacionam com o mundo, seja cantando um *rap*, seja desenhando, lendo ou escrevendo, entendendo as conexões dos conceitos e acontecimentos históricos com sua vida, pode resultar – para a educação, para o professor e para a comunidade – muito mais do

que em aprendizado pautado em conteúdos, temas, objetivos, competências e habilidades fixados por um currículo, mas em sua incorporação como tecido de uma teia muito mais ampla, muito além das propostas oriundas de reformulações curriculares estruturadas sem a presença real do professor, do aluno e da comunidade.

Dessa forma, este artigo vai se encerrando pelo limite de páginas estabelecido, mas não está fechado nem tampouco concluído. Na verdade, esta conclusão é meramente simbólica, simples cumprimento das normas de produção de texto. O que de fato se deseja é que, a partir deste encerramento, se possa configurar uma introdução para novos relatos de experiências vivenciadas pelos professores de História da rede pública de ensino, colocando em discussão as relações entre o currículo prescrito e o vivenciado, as relações entre as propostas curriculares de História e sua transposição didática, a idéia de transversalidade para se trabalhar com temas como ética, cultura, identidade, movimentos sociais, que podem ser considerados inerentes à área e que, portanto, não deveriam constar ou aparecer separadamente dos conteúdos selecionados pelos professores para serem trabalhados em suas aulas. Conforme explicitado pelo Professor C: “Não deixo de trabalhar os conteúdos de minha disciplina, mas busco um meio para que meus alunos expressem a forma como se vêem e compreendem o mundo em que vivem.”

Referências Bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *O ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Contexto, 2004.

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

GRABRIEL ANHORN, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização*. Rio de Janeiro, 2003. (Tese de doutorado)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Ler e Escrever*. São Paulo, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares- proposição de expectativas de aprendizagem: Ensino Fundamental II- História*. São Paulo, 2007.