

APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA:

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA CIDADE DE SALVADOR/ BAHIA¹

Tatiana Polliana Pinto de Lima²

1. A DISCIPLINA HISTÓRIA EM QUESTÃO

Neste artigo pretendemos apresentar ao leitor as nossas primeiras percepções oriundas da pesquisa intitulada Entrelaçando saberes, constituindo a teia: as práticas de ensino de história nos anos iniciais na cidade de Salvador/ Bahia. História. Disciplina ou conhecimento acadêmico? Estas são apenas algumas indagações que podemos fazer ao nos referirmos a este saber. Ou ambos? Segundo Circe Bittencourt, a história e seu estudo tem permanecido na escola, ou melhor, nos currículos escolares desde o século XIX. Assim,

... tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares.” (BITTENCOURT, 2004: 33)

Ora, a disciplina História é constituída então no período acima relatado por uma série de interesses em formar o novo cidadão da recém instaurada República Brasileira. Precisava-se **formar** nas mentes da população desta terra o mito da “brasilianidade”, conforme nos traz Marilena Chauí. Por outro lado, os heróis precisavam ser eleitos, as datas mais importantes escolhidas e os principais fatos que permeavam a História dos vencedores registrados. Isto será feito quando do nascimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, quando é feito um concurso de monografias visando dar as diretrizes, da recém-nascida disciplina de História nas salas de aula. Sai vencedor a monografia de Verhein que frisava os valores da obediência,

¹ Artigo fruto da pesquisa de doutoramento no PPGE/FACED/UFBA. Orientadora: Professora Doutora Maria Antonieta de Campos Tourinho (UFBA). Co-orientador: Professor Doutor Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS).

² Mestre em Educação pela UNICAMP. Doutoranda em Educação pela UFBA. Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: tatyalima@yahoo.com

da disciplina, da exaltação à pátria e como metodologia principal de ensino a memorização dos acontecimentos mais importantes, bem como dos nossos mais ilustres heróis.

Ao longo do século XX e princípios do século XXI muitas modificações foram realizadas na forma de se ensinar história. Contribuições da neurociência e o entendimento de como o cérebro aprende história foram uma delas. Contudo, outras questões se apresentaram tais como pensar os conteúdos que estão sendo ministrados nas salas de aula em história, revisão dos objetivos quanto ao ensinar história, a aprendizagem de história através de situações-problema, a importância de ensinar história, as competências e habilidades no ensino de história, dentre outras.

Desta feita, pretendemos ao longo da pesquisa responder ao seguinte questionamento: as práticas educativas dos professores do 5º. ano do ensino fundamental ao ministrar a disciplina história na cidade de Salvador, na Bahia.

Para explicitar melhor o tema nas páginas a seguir, o leitor encontrará, uma trajetória do ensino de história no Brasil, uma exposição da problemática, bem como das questões de pesquisa, do contexto e da relevância do tema, bem como uma apresentação das lacunas do conhecimento, os objetivos que se pretende alcançar.

Não há como discutirmos acerca do ensino de história nas escolas de educação básica sem entendermos como a disciplina história foi estruturada nos currículos oficiais no Brasil a partir da chegada dos jesuítas. Podemos iniciar afirmando que, não podemos falar em disciplina História mesmo com os jesuítas ensinando temas de História, se formos olhar sob o prisma do conceito contemporâneo de disciplina escolar. Esta atualmente diz respeito ao “... conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação.” (FONSECA, 2004: 15) Assim sendo, é muito difícil contemplar o ensino de história enquanto disciplina escolar antes das primeiras décadas do século XIX.

Ainda segundo esta mesma autora o surgimento das disciplinas escolares está atrelado ao interesse de grupos e de instituições os mais diversos. E a disciplina História, portanto, não estaria dissociada deste contexto. Foi o momento do surgimento do Estado Nacional e da elaboração dos projetos para a educação no Império.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a Independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja. (FONSECA, 2004: 42-43)

Neste contexto de modernização econômica, cultural e educacional foi que a História esteve atrelada nitidamente a formação das elites, dos futuros governantes de uma terra “recém-independente” do jugo português. As preocupações destas eram as mais diversas: conformação do indivíduo a vida civil, formação do cidadão produtivo e obediente às leis, estruturação de um sistema educacional subordinado ao Estado, pretensa inclusão das populações historicamente excluídas (negros, mestiços forros, brancos livres e pobres, imigrantes europeus), contenção de revoltas e explosões de violência por parte dos excluídos, bem como diminuição ou eliminação total das influências culturais advindos destes. A escola então atuaria como um meio de controle social e instrumento de conformação política e cultural na pátria recém-formada.

Precisava-se construir a identidade nacional, criar um povo unido, forte e “homogêneo”, sem as características degeneradoras e bárbaras advindas dos negros, pardos e índios. Esta, portanto, foi a preocupação maior do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a partir de 1838 (data da sua criação). A sua missão desde sempre se ateou a elaborar e organizar a História nacional e difundir-la nas escolas por meio dos currículos e programas oficiais, prioritariamente nas aulas de História.

Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Philipp von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola. Do IHGB ela passaria diretamente às salas de aulas por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto. (FONSECA, 2004: 46)

Neste contexto a história enquanto disciplina escolar foi organizada. As propostas advindas a partir daí se ativeram somente à separação entre História sagrada e profana, terminando por “criar” uma História que apresentava características de ambas, visto que à história era atribuído um caráter formador do bom cristão a partir dos valores católicos e dos “grandes” fatos do Império Brasileiro.

A partir de então, os métodos passaram a ser uma preocupação constantes dos autores, além dos conteúdos e das diretrizes para se formar o caráter cristão, moral e cívico dos jovens e das crianças.

Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Mas, é importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados. Prova disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de história. (FONSECA, 2004: 50)

O “gosto pela história” passou a ser considerado condição *sine qua non* para o desenvolvimento do espírito de povo. Esta concepção encontrava-se presente em livros didáticos escritos por autores famosos da época como Rocha Pombo e também nas orientações governamentais. Com as reformas ocorridas nos anos 1930 e 1940 o ensino de História foi colocado no cerne dos debates sobre a formação da unidade nacional. Segundo Fonseca (2004) a partir de então, os programas curriculares com definições de conteúdos, indicação de prioridades e permeados de orientações quanto às formas de ensinar, indicando para isto os livros didáticos correspondentes não mais deixou de existir. O ensino de história que até então seguia o modelo imposto pelo Colégio Dom Pedro II, passa a ser estruturado a

partir dos programas elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Isto significou na prática, a unificação dos conteúdos e das metodologias, excluindo completamente as diversidades regionais e locais.

Esta reforma, contudo, fez na visão de alguns historiadores e professores de história da época, a reduzir o espaço da História Nacional visto que esta encontrava-se diluída na História das Civilizações. A partir, então, de 1942, com a Reforma Capanema, a História do Brasil como disciplina autônoma foi restaurada e os princípios norteadores do ensino de história foram novamente organizados. No primário, as orientações eram voltadas para o estudo de uma história focada nos “grandes acontecimentos”, nos fatos grandiosos, com o objetivo de fortalecer os sentimentos de civismo, os direitos e deveres de todos para com o Brasil nação.

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (FONSECA, 2004: 54)

A partir daí poucas mudanças ocorreram no ensino de história, ou seja, houve pouco avanço em relação a concepção tradicional, tanto em relação aos conteúdos, como nas metodologias utilizadas. Ao longo do regime militar, houve sim um aprofundamento de algumas destas características, tais como o estudo pautado nos fatos políticos e na biografia de grandes sujeitos, figurando a partir de então, os brasileiros grandiosos na visão do regime militar em voga no país.

Não havia espaço, nem tempo suficiente agora para a interpretação e a análise crítica. Nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, heróis passaram a ser temas recorrentes nas aulas de história e nos livros didáticos adotados na época.

As mudanças no ensino de história se tornaram mais intensas quando do processo de redemocratização no Brasil (1976-1985) e no período pós-ditadura militar. Este processo de

mudança iniciou-se em alguns estados brasileiros através da elaboração de novos programas e propostas metodológicas para o ensino desta em todos os níveis da educação. Uma nova seleção quanto aos conteúdos, objetivos, metodologias vai surgindo o que requeria um novo professor que concebesse uma História diferente da que se apresentava até então.

A História e o seu ensino passam a ser vistos então como saberes que deveriam se apresentar de forma mais crítica, processual, dinâmica, participativa. Pretendia-se findar com a história mecanicista, linear, factual. A História ciência deveria estar então mais integrada com a história disciplina escolar.

Definindo esses princípios e partindo da noção de que “os homens fazem a história e são produtores de seu próprio conhecimento histórico”, os elaboradores do programa ressaltavam a necessidade de que esse princípio básico aparecesse na própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, no processo de ensino/aprendizagem, integrando alunos e professores. A seleção de conteúdos foi feita de modo a corresponder aos objetivos de trabalhar o ensino de história na perspectiva do rompimento com os pressupostos tradicionais. (FONSECA, 2004: 62-63)

Apesar então de uma maior liberdade de ação, dos livros didáticos “inovadores”, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos novos manuais de orientação metodológica, nada garantiu ou garante ainda na atualidade que o ensino de história rompeu com as amarras do tradicionalismo. Assim, nos perguntamos após este trajeto apresentado: será que nos últimos anos houve realmente alterações sensíveis na forma de dar aula de história, na seleção de conteúdos, na concepção de História e de Educação? Claro, que mudanças ocorreram. A disciplina História não é mais a mesma de quando foi criada em princípios do século XIX. Contudo, quais de fato foram as mudanças significativas implementadas nesta disciplina?

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: angústias e indagações

Diante de toda a trajetória demonstrada acima a questão que mais nos aflige neste momento trata de entender se o ensino de história atualmente ministrado nos anos iniciais do ensino fundamental ainda mantém na prática elementos da história tradicional. Até que ponto pode se

falar em mudanças? Quais as mudanças e permanências que se apresentam no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental?

Estas são questões que na verdade me inquietam desde que comecei há alguns anos a lecionar para o curso de Pedagogia, quando este passou a ser eminentemente de licenciatura, ou seja, voltado para a formação de professores que iriam atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como ensinar os professores polivalentes a gostarem de história, quando no primeiro dia de aula ao perguntar as turmas se gostavam de história, lembro que a resposta era NÃO. Desta forma mesmo, em caixa alta. Que preferiam português, matemática ou ciências. Faziam muita alusão ao período em que foram estudantes da educação básica e como história era trabalhada. Uma história de memorização, linear, factual. Uma história em que os “grandes” personagens imperava, e a minha história era desconsiderada.

Este processo os fez acreditarem que estudar história era desnecessário, que o melhor para as crianças era trabalhar com matemática e com português, pois a criança precisa aprender a contar e a ler. Era se voltar para ciências também, pois nesta disciplina as crianças aprendem a cuidar do meio ambiente (tema da moda) e os cuidados com a saúde e higiene pessoal. Já história? Estudar para saber coisas velhas e do passado? Quem gosta de passado é museu, me diziam. A história era e ainda é desconsiderada neste contexto.

Assim, a questão me veio: como a disciplina história está sendo ministrada nos anos iniciais? Lembro, por outro lado, que esta inquietação me veio ao rememorar o meu curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nunca em quatro anos e meio de curso discutimos o ensino de história neste primeiro momento do ensino fundamental. Nunca nos demos conta que precisávamos dialogar com os nossos colegas, futuros pedagogos. Afinal, os nossos alunos do segundo segmento do ensino fundamental passam primeiro pelas mãos deles. Somente criticávamos, os alunos chegam a quinta série sem saber nada de história. Mas, será que os professores polivalentes sabem? Será que meros

quatro meses (período em que dura um semestre) são suficientes para trazer aos mesmos os conhecimentos específicos da nossa área?

Se eu não me sinto à vontade com uma disciplina como trabalha-la de forma prazerosa? Segundo Marcos Silva devemos ampliar este prazer que o historiador sente no manuseio das fontes, para uma gama maior de pessoas. Ora,

... se o conhecimento histórico efetivamente seduz e diverte os pesquisadores da área, se o contato com livros especializados e diferentes fontes históricas (documentos governamentais, objetos do cotidiano, obras de arte, depoimentos escritos ou orais, fotografias, caricaturas, etc.) é tão bom para os que estudam história em profundidade por lhes permitir dialogar com experiências humanas e interpretar seus trajetos, por que não expandir efetivamente o universo de pessoas que desfrutam dessas alegrias? (SILVA, 2003:14)

Contudo, o rigor dos conceitos e saberes históricos não deve ser desprezado nesta busca. Não deve ser excluído neste processo de sedução. Então mais uma pergunta se apresenta: será que estes professores polivalentes estão conseguindo aliar o saber sobre como ensinar com o conhecimento específico que o ensinar cada campo do conhecimento requer?

Salientemos que os componentes voltados para os ensinamentos e aprendizagens das disciplinas específicas que compõem o currículo da educação básica somente passaram a integrar o currículo dos cursos de Pedagogia a partir de 2006, quando as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia afirmaram que este curso passaria a partir de então a formar professores. Antes destas, o curso de Pedagogia formava supervisores educacionais, orientadores educacionais, gestores educacionais, coordenadores. Desta forma, os ensinamentos e aprendizagens nem eram contemplados na “grade curricular”. O professor da educação infantil e dos anos iniciais, antigo primário, se fazia professor em sua prática, acertando ou errando, testando. Mas, não foi assim que boa parte de nós, formados nas licenciaturas específicas também nos fizemos professores?

Por outro lado, desenvolver uma pesquisa que leve em consideração o olhar, o objetivo, os valores e as atitudes que um dado grupo (os professores do ensino fundamental) tem sobre a

educação que se deseja implementar/implantar para um município, não é tarefa fácil, pois pensar um documento que expresse o coletivo implica na constituição de uma relação complexa entre os mais diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Procuramos assim expressar esta relação complexa entendida aqui como princípio norteador das (des) construções tão necessárias para a mudança de olhar em torno do fenômeno educativo. Não pode-se perder de vista as manifestações culturais, a vontade de mudança, as diferentes perspectivas sobre ensino, aprendizagem, escola, educação, história, avaliação, metodologias. Enfim, não pode perder de vista a percepção da sociedade como um espaço elaborado e organizado coletivamente, no qual a homogeneidade deu lugar para a heterogeneidade.

Neste processo a cultura, os costumes, as tradições são contemplados como produção de um grupo, portanto fruto de uma forma como concebemos a sociedade que legitima o sujeito. Esses três elementos precisam ser compreendidos como que se transformam na medida em que a sociedade se modifica, ou seja, a tradição, assim como a cultura e os costumes são construídos, então não devem ser vistos como camisas de força, como um espaço de perpetuação de pré-conceitos.

A educação por sua vez é uma produção cultural, não apenas um meio de legitimar o outro a um código social, mas uma possibilidade de fomentar mudanças, de modificar estruturas que não mais satisfazem ao momento contemporâneo. Isso sugere que a educação compreendida como fenômeno social, precisa ser reflexiva, refletora e promotora de mudanças, requerendo assim, o diálogo constante entre as esferas públicas, comunidade civil local/global e espaços educativos (sujeitos do processo).

Nesse mesmo movimento, o conhecimento não pode ser visto de forma fixa. O conhecimento é um produto/produtor, é também uma forma de perceber a realidade, portanto precisa estar aliado a um projeto social renovador, transformador das estruturas de poder. O conhecimento precisa ser visto como algo a ser compartilhado, questionado, portanto não é pronto ou acabado,

ele é um conjunto de elaborações em torno da realidade, em torno das reflexões do homem diante do mundo. Por isso é importante pensar que a verdade não é fixa e nem totalizadora, ela é o tempo todo objeto de questionamentos e de modificações. Pretendemos assim com este projeto questionar o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, questionar os professores, os alunos, a escola, a gestão, os currículos que se descortinarão.

Em sendo assim, precisamos então pensar no que queremos, de que forma acreditamos que o aprendizado pode ser construído num contexto tão diversificado que é o contexto escolar. O aprender passou a ser um hábito prescritivo, normativo e executável, característico das sociedades ditas mais avançadas nos aspectos tecnológicos, econômicos e políticos. Nessa perspectiva, ao ousar pensar uma proposta de currículo que extrapole essa visão fixista que se constituiu em torno do saber escolar, do saber cotidiano e do saber científico, é ir ao encontro de uma maneira nova e ousada de produzir conhecimento na escola e o transpor para fora dela.

Dessa maneira, uma modificação deve passar inicialmente pela forma como pensamos os sujeitos que constituem a sociedade para depois pensar qual escola e qual conhecimento queremos produzir para provocar outras tantas mudanças.

A educação então é a escola, são seus sujeitos e a sociedade. A educação precisa promover rupturas e avanços sobre a forma como exercemos nossas práticas, como compreendemos a avaliação, o planejamento, como percebemos o sujeito, e dessa maneira, o tempo escolar precisa ser revisto, acreditamos aqui que é **o primeiro passo**. O conhecimento tem um tempo próprio e diferenciado da informação. Isso quer dizer que existem propriedades que só pertencem à escola e a mais nenhum outro espaço.

Uma forma nova de fazer educação é na verdade uma forma nova de perceber o sujeito que aprende, apreende, constrói/reconstrói. Uma escola diferente, precisa ser discutida, pois um projeto de educação inovador requer um contínuo na discussão do processo. Parar, pensar, voltar, reorganizar, redimensionar, reagrupar, reconduzir, replanejar, fazer/desfazer são

verbos/ações que um sujeito que se predispõe ao novo não pode deixar de lado, pelo contrário, é ponto de partida e ponto de chegada para as mudanças. Uma educação nova é sinônimo de pessoas/sociedades que querem ser novas também.

Assim, “entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um *direito* do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação.” (MELO, 1999: 46). Entender esse professor, quem é, o que pensa também faz parte do universo da pesquisa e se constitui em elemento fundamental para apreendermos a dinâmica da sala de aula e da escola. Que relações são construídas entre o professor e seus alunos? Entre aquele e seu ambiente de trabalho?

Ora, Nóvoa nos afirma ainda que “o *estilo de vida* do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (2000: 72). Identificar esse sujeito enquanto portador de uma história de vida, de uma visão de mundo e de uma práxis que não pode ser entendida apenas no âmbito de conceitos de ideologia dominante e das relações de classe, constitui uma outra problemática da pesquisa.

Devemos lembrar que trabalhar com ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental não é meramente trabalhar com sujeitos que não são professores especificamente de história, mas são professores também de história. Afinal, eles são professores multidisciplinares. É perceber que estes professores precisam ser considerados como sujeitos basilares na formação das crianças, futuros adolescentes que chegarão aos anos finais do ensino fundamental e serão ensinados por professores licenciados em História que comumente costumam falar que as crianças adentram esta fase sem conhecer os conceitos básicos da História.

É refletir sobre o ensino de história, objetivando a sua prática permeada de ricas experiências para todos, ultrapassando o isolamento dos saberes constituídos, construindo pontes entre a

historiografia e os espaços onde ela é constantemente produzida, mesmo inconscientemente e por onde ela circula.

Segundo Fonseca (2004: 26-27)

As relações do ensino de História com outras dimensões, para além das questões historiográficas e metodológicas, no entanto, não têm recebido tanta atenção dos pesquisadores. Abordagens que privilegiem, por exemplo, as práticas escolares presentes no ensino de História são raras, ao contrário do que tem ocorrido no campo de investigação sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, sobre a história da Educação Física, ou mesmo sobre outros temas ligados ao ensino, como as questões de gênero e a formação de professores. Muito pouco tem sido feito quando se trata de refletir sobre a circulação e as apropriações do conhecimento histórico nas escolas primária e secundária, atentando-se para as práticas cotidianas relativas ao ensino de história, inclusive suas manifestações fora do espaço escolar propriamente dito e suas implicações numa dimensão de longa duração.

Portanto, estudar as práticas escolares presentes no ensino de história é o cerne deste trabalho, sem desconsiderar o sujeito professor e suas relações com a escola, com os alunos. É entender que pesquisar sobre ensino de história não é meramente relatar programas e currículos, mas perceber que estes são partes de caminhos que se entrecruzam em suas múltiplas relações com a sociedade na qual estão inseridos. É perceber que a História e o seu ensino possuem “... uma posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos...” (FONSECA, 2004: 28) o que indica a riqueza de possibilidades a serem exploradas e investigadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolarn.** 17. Ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de história e geografia.** Campinas: Papirus, [s.d.]
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia – ensino fundamental 1ª. A 4ª. Séries.** Brasília: MEC, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.
- BORGES, CECÍLIA. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, 2001, vol.22, no.74, p.59-76.
- CARRAHER, T. e C. W. **Estudos Sociais nas séries iniciais.** São Paulo: CENP, 1986.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo história e geografia**. São Paulo: Ática, 1999.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, Mar 2005, vol.31, no.1, p.45-56.

HORN, Geraldo B.; GERMINARI, Geysa D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. **Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Educação): PPGEDU/ UFBA, 2008.