

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO NORTEADORA

A Proposta Curricular de História de Santa Catarina propõe como objetivos gerais, alterações significativas tanto na constituição e gestão da escola pública quanto nas condições de trabalho e ensino existentes. Considera-se que a gestão escolar deva constituir-se por um projeto de ensino que envolva como “equipe” todos os membros da unidade, em função das indicações do diagnóstico dos problemas elencados, das metas a serem atingidas ao longo do desenvolvimento do projeto, responsabilizando desta forma funcionários administrativos, docentes, direção, pais e alunos na eficácia do trabalho. Nesta dimensão, a avaliação do ensino/aprendizagem não pode ter um cunho finalista, isto é, uma avaliação apenas dos resultados das atividades realizadas pelos professores, mas ser processual. Para isto deve-se partir de um diagnóstico “de entrada” a partir do qual os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Deste conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessários.

A Avaliação deve mensurar a apropriação intelectual que os alunos realizaram ao longo do desenvolvimento do projeto de ensino.

Nesta perspectiva a Proposta de História – Versão 88/91 – está sendo redefinida para que se adapte aos objetivos acima propostos. Deste modo, ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. Deste modo, no que se refere às dimensões simbólico-culturais, destacamos as contribuições de Henri Lefebvre, de Nietzsche, de Bloch, de Febvre; historiadores franceses, como Jacques Le Goff e Duby; ingleses, como Perry Anderson e Edward Thompson; assim como do italiano Carlo Ginzburg.

Dentre os historiadores brasileiros que trabalham segundo esta concepção, destacam-se entre outros: Maria Odila Leite da Silva Dias, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Francisco Iglesias, Kátia Matoso, Carlos Guilherme Mota, Caio Prado Júnior, e Edgar De Decca, Sérgio Buarque de Holanda..

Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado.

Este conhecimento requer uma operação em diferentes temporalidades permitindo o entendimento dos vários e simultâneos tempos que coexistem num fenômeno, movimento ou processo.

A produção desse saber principia na identificação de um tema a ser investigado. Este tema só pode ser formulado a partir da existência do problema que o referencia. A formulação do problema supõe um exercício de recuperação historiográfica em suas polaridades (isto é: o historiador clássico que estudou o problema e seus desdobramentos críticos) e a elaboração de hipóteses que serão testadas pela pesquisa. Deste modo, o presente mobiliza o processo de produção deste conhecimento, já que o historiador só recorre ao passado para entender ou explicar o presente.

Essa forma de investigação do presente/passado/presente é intitulada por Henri Lefebvre de Método Progressivo-Regressivo-Progressivo e sua explicação pode ser consultada na obra *Sociologia Rural*, organizada por José de Souza Martins.

A solução do problema que a pesquisa propõe, permite o reencontro entre o vivido e o concebido e a

abertura das várias possibilidades de superação que remetem ao devir ou ao novo tempo.

Nessa dimensão, na busca de superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações, entendemos que o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos da sua história.

Pretende-se que a história não seja apenas a introdução de novos temas, mas também, a abertura para novas abordagens sobre as temáticas convencionais onde sejam consideradas como históricas não apenas as experiências vitoriosas, mas também as vencidas que, muitas vezes, são mais ricas e reveladoras de novos sentidos.

Desta forma, será possível viabilizar a interpenetração de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente.

As categorias básicas a serem destacadas, são:

## **TEMPO**

Esta categoria deve ser entendida em seus múltiplos aspectos :

- a) Tempo Cronológico – é uma das dimensões a serem trabalhadas. O tempo do relógio, do passar dos dias, dos eventos, da seqüência dos meses, dos anos, etc. que seguem calendários diferenciados como o gregoriano, o chinês, o judaico, cujas datações diferem por históricos referenciados pela religiosidade e pela cultura.
- b) Tempo Histórico – é o tempo do significado dos processos de desenvolvimento técnico, produtivo, das dimensões consideradas relevantes pelos grupos dominantes em oposição aos dominados em determinadas sociedades.

Nesta categoria, temos o tempo circular que define a lógica das comunidades agrícolas (plantio, crescimento, colheita): nascimento, desenvolvimento e morte, e os tempos diacrônicos, ou seja, moderno x arcaico, antigo x novo.

Estas dimensões de tempo coexistem num mesmo lugar e época. Numa cidade moderna e informatizada sobrevivem as demais noções em expressões de grupos específicos. Na história tradicional ou positivista há uma única compreensão do tempo. Esta supõe uma natural superação dos tempos cíclicos, circulares e antigo pelo tempo moderno definido através da evolução da técnica.

A concepção de história definida nesta proposta, analisa as múltiplas dimensões do tempo de modo a capturar o sentido da superação das noções anteriores para a compreensão dos múltiplos e simultâneos tempos históricos.

Como exemplo disto podemos considerar que um homem comum que vive numa cidade moderna e opera sua conta bancária com um cartão magnético, fruto da nova revolução industrial, vive no tempo moderno.

Entretanto, pode também viver o tempo circular (referenciado por inúmeras crenças religiosas) ou o tempo arcaico de suas concepções sobre a vida, a natureza e seu passado. Estas dimensões explicam o modo contraditório do vivido e a relação entre a memória e a inserção histórica dos sujeitos sociais. Ao historiador e ao professor de História esta simultaneidade pode ser significativa no entendimento da diferença entre sua inserção econômica e mesmo produtiva e sua relação desigual nos níveis das crenças, valores e mesmo da ação política.

Entre o econômico e o cultural há várias dimensões de tempo que impedem uma resposta mecânica dos homens na história.

## **ESPAÇO**

Esta categoria não pode ser dissociada da noção de tempo. O homem produz socialmente o espaço e com ele articula seus modos de vida. Não é possível encontrar a natureza sem o homem. A própria paisagem é fruto dos processos históricos sociais.

Deste modo, entender a espacialidade das relações sociais supõe o reconhecimento das dimensões mais simples (lateralidade, verticalidade, horizontalidade) e devem ser percebidas pelas crianças na

formulação de representações em plantas e posteriormente em mapas, até as dimensões mais complexas do urbano, das redes de comunicação, de ligação entre os espaços ou mesmo as redes subterrâneas de água e esgoto ou metrô. Há ainda espaços significativos nos níveis políticos, culturais, religiosos e ou educacionais. A escola é um espaço que pode ser decodificado em sua complexidade.

A rua e o bairro; a edificação e os lugares atribuídos a vários papéis vivenciados na instituição; a sua relação com o município, Estado e com o País. Suas diversidades étnico-culturais que remetem a outros lugares e tempos e a relação entre o espaço público e o espaço privado.

## **RELAÇÕES SOCIAIS**

Esta categoria é central para o estudo da História, uma vez que interessa a este campo do conhecimento as transformações e os significados das sociedades humanas. Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. Além disso é necessário perceber nas relações sociais o sentido da ideologia (visão de mundo) da classe dominante e as formas por ela encontradas para transformar seus valores particulares em valores universais.

Deve-se ainda ressaltar como as classes subalternas organizam suas resistências contra os imperativos dominantes e analisar se estas resistências promovem rupturas superficiais ou profundas na dominação. Deste modo a noção de revolução passa a ser fundamental para indicar a superação de uma dominação exercida por uma formação econômico-social em direção à construção de outra.

## **RELAÇÕES DE PRODUÇÃO**

As sociedades humanas organizam-se em função do atendimento de necessidades materiais, culturais e religiosas. As necessidades materiais envolvem formas produtivas que definem papéis sociais. As primeiras divisões referem-se a gênero e idade e paulatinamente foram sendo complexificadas por interesses e hierarquias.

As sociedades americanas pré-conquista apresentavam formas mistas entre o sentido religioso e as funções de abastecimento, por exemplo, na Meso-América, os astecas dominavam a comunidade maior referenciada pela cosmogonia do sol e as aldeias coletivizadas pelo trabalho igualitário. Entre estas e a teocracia do chefe supremo existiam tributos em espécie e serviços que representavam relações de poder e de reciprocidade entre ambas. O templo maior armazenava os tributos e os distribuía para as aldeias nos momentos de escassez. Daí o sentido do sol e da vida.

Na antiguidade clássica os escravos representavam o poder do império e não eram compulsionados pelo nível econômico, mas pela derrota militar. Eles não estavam responsabilizados pela produção.

Na Europa Ocidental entre os séculos VIII e XIV a compulsão dos servos se dava pelo princípio da origem e da limpeza de mãos e sangue. Ele era peça chave na demarcação territorial e esta devia obrigações e vassalagem para ser parte do território.

Na sociedade moderna a hierarquia passa a ser definida pelo dinheiro. Os homens dividem-se em proprietários dos meios de produção ou da força de trabalho. Neste segundo estão aqueles que se dedicam às atividades produtivas e os que realizam serviços. Formam-se assim as classes sociais, categoria que pode ser utilizada para as sociedades não modernas, com ressalvas. A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito (luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. Entretanto, estes autores não reduziram esta noção ao nível da produção. Em obras como os *Grundrisse*, a *Ideologia Alemã* ou mesmo no *18 Brumário*, Marx chama a atenção para as subjetividades que colocam concretamente problemas e impasses entre a vida econômica e os demais níveis dos interesses no vivido. Os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. Trata-se portanto de superar as noções de falsa consciência, níveis de consciência (atribuído pelos dirigentes sobre as massas) formulado por correntes Leninistas, Luckacciana ou Goldmanianas pela noção de experiência formulada pelo marxista inglês Edward Thompson.

Esta noção permite compreender que as experiências dos vários grupos sociais revelam a consciência de classes. Ela é parte do vivido e por ele os homens lutam e transformam as sociedades.

## **COTIDIANO**

Esta categoria deve ser trabalhada em duas dimensões: o cotidiano como produto da sociedade moderna onde a separação entre o trabalho e a criação cultural promovem a quebra da totalidade, o homem compartimentando trabalho manual e intelectual cuja relação com o tempo se dá de forma linear (a repetição diária de um fazer alienado) e a cotidianidade que permite o reencontro dos tempos desiguais e simultâneos, espaço das resistências e do vivido.

Os homens atuam no cotidiano. Nele está todo o potencial de rebeldia, mas também os controles, a alienação e as formas de dominação. Trabalhar com a noção de cotidiano supõe sair do nível do aparente (as coisas são o que aparentam mas também não são) e penetrar na essência dos fenômenos. A análise das contradições propicia a reflexão crítica sobre o cotidiano e desvenda os conhecimentos significativos sobre o vivido.

É neste processo que as reflexões históricas e historiográficas permitem projeções sobre o devir, e para tanto, cabe ao professor formular hipóteses sobre as múltiplas possibilidades abertas pelos homens no tempo imediato. Assim comparando cotidianos e cotidianidades diversas poder-se-á garantir aos estudantes instrumentos de reflexão sobre o futuro.

## **MEMÓRIA E IDENTIDADE**

A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores, hierarquia de acontecimentos da vida humana. A história relaciona-se com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referências do passado.

Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos.

Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala do presente sobre o passado. Assim também, as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com as outras histórias.

Se tomarmos como exemplo a idéia de Brasil formulada pelos artífices da independência, encontramos os nexos da relação entre memória e identidade. As elites paulistas formularam no processo de independência uma relação com o passado pré-conquista através do indigenismo. Os “bravos” e aristocráticos indígenas relatados naquele processo, uniram-se aos “valentes” portugueses dólicos louros no desbravamento dos sertões (os bandeirantes) e construíram um Estado civilizador contra a barbárie. Santa Rita Durão, no poema *Y Juca Pirama*, promove o casamento de Peri com a loura Dona Cecília nas cortes de Versalhes. José Bonifácio e seu grupo formularam a idéia de um Brasil unido (o país continente) contra as chamadas Repúblicas das Bananas (os países independentes da América Latina). Esta idéia de civilização contra a barbárie produziu uma memória ideologizada sobre o passado colonial e informou toda a historiografia do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Historiadores como Capistrano de Abreu, Silvio Romero, Oliveira Lima, Oliveira Vianna reproduziram esta memória do passado e articularam as identidades das elites para além deste tempo.

As poucas vozes dissonantes ficaram esquecidas, e esta representação do passado, ainda informa um significativo contingente da população, não apenas entre as elites.

Deste modo a noção de identidade refere-se a pertencimento do sujeito a um determinado grupo ou valores de grupos distintos. Trabalhar estas noções supõe a recuperação histórica da produção das memórias e sua crítica radical. Identidade e alteridade são categorias analíticas e como tal devem estar referidas ao método dialético, ou seja, à construção efetuada por Marx.

Entretanto, entre as dimensões da tese, sua negação e a construção do novo conhecimento realiza-se um diálogo intelectual entre o velho e o novo saber. A intelecção das noções a serem trabalhadas na formação histórica supõe generosidade do pesquisador/professor no entendimento das noções formuladas e sua historicidade para a construção de novas categorias. Não há conhecimento sem o entendimento do

passado, definido a partir da análise do presente na formulação de novas categorias ou hipóteses. Negar a contribuição do passado é um ato de violência contra a história, uma vez que as verdades apreendidas são parciais, já que não se pode recuperar o passado tal como ele ocorreu (pretensão dos historicistas alemães chefiados pelo positivista Otto Von Ranke).

Finalmente, o momento atual não permite a elaboração de nova grande síntese, uma vez que os processos sociais e políticos degladiam-se sobre dogmas do passado e propostas de futuro esquecendo-se do presente como um tempo a ser decodificado. Assim, num mundo onde a apologia do mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade das pesquisas particularizadas passam a ser determinantes para a resistência transformadora.

Ainda, nesta concepção de História, não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino de História um processo ativo de produção de novos “saberes” e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada, através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado.

O ensino da História deve incluir o processo de comparação através da estimulação da controvérsia. O fato só se materializa pela multiplicidade dos significados a ele atribuído, tanto no nível do vivido como no concebido. Não há verdades absolutas, uma vez que a singularidade dos processos se produz no outro e indica como determinada sociedade, grupo social e/ou individualidade se qualifica na relação com o mesmo. A alteridade decorrente desta apropriação-superação permite o reconhecimento dos valores positivos ou negativos de uns sobre os demais. Os europeus, por exemplo, definiram seu modo de ocupação dos continentes americano e africano na díade civilização versus barbárie.

As culturas autóctones foram desqualificadas e incorporadas de modo subalterno no processo colonial, dando hegemonia para o europeu que se fez poderoso por ter tomado do outro os elementos centrais de sua cultura, uma cultura rica, diversificada e singular. A desqualificação produzida reafirmou o poder desses colonizadores.

Assim, os significados singulares dos processos histórico-culturais precisam ser tratados no ensino de História através de centralidades móveis, onde as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais devem ganhar relevância. Além disso, o conhecimento só será apropriado se envolver nesse processo as dimensões subjetivas das paixões e dos sentimentos.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Neste nível de ensino, deve-se preparar os alunos para o entendimento do significado do conhecimento histórico e a metodologia para a consecução de tal fim.

Assim, como o conhecimento histórico revela as opções teóricas dos historiadores, os alunos do Magistério devem ser orientados para reconhecer nos textos historiográficos as concepções de História dos autores escolhidos.

Neste sentido, os textos que encadeiam os fatos de modo cronológico, numa relação de causa e consequência estão mais próximas da concepção positivista que compreende a linearidade do tempo, a sobreposição de verdades e o reconhecimento do vencedor como sujeito histórico determinante na narrativa. Esta postura é claramente observável nos procedimentos escolares comemorativos de datas cívicas. Assim criar, festividades como as da independência, do índio etc. sem análise do processo, reafirma apenas um aspecto isolado, folclorizado e estereotipado de processos históricos complexos, reafirmando de modo mitificado fenômenos escolhidos pelo vencedor como marco de seu poder.

Para esta concepção os documentos oficiais são as fontes principais e a veracidade dos acontecimentos estará garantida pela recuperação das fontes fidedignas.

Nesta proposta, optou-se pelo materialismo dialético na medida que ele entende a História como fruto dos

conflitos entre as classes sociais e como decorrência de projetos de vencedores e vencidos. Os sujeitos sociais são múltiplos e contraditórios o que permite a apreensão de maior riqueza tanto na identificação do presente, quanto dos elementos constitutivos das raízes dos fenômenos no passado. O professor deve selecionar textos históricos e exercitar com os alunos a identificação da concepção de História do autor e das várias categorias por ele utilizadas, como forma de entendimento das referências teórico-metodológicas existentes. Há historiadores que seguem as tradições moralizantes das concepções religiosas, autores que misturam conceitos positivistas e liberais e mesmo autores que se utilizam do materialismo de forma positivista, especialmente se tomarmos os textos didáticos disponíveis nas escolas e no mercado.

Este ecletismo dificulta o trabalho do professor generalista no reconhecimento da coerência entre a metodologia e a construção do conhecimento histórico. Assim, recomenda-se ao professor a escolha de textos historiográficos coerentes na proposição teórica e sobre proposição teórica e sobre um mesmo fenômeno para garantir a compreensão dos alunos do Magistério.

Deve-se ainda orientá-los no uso dos documentos históricos tais como:

- fontes escritas;
- fontes orais;
- fontes materiais;
- fontes iconográficas/pictóricas/musicais;
- plantas e mapas;
- biografias etc.

Os documentos históricos devem ser entendidos em sua historicidade, portanto devem ser contextualizados e pensados como produto das relações históricas.

Os alunos do Magistério devem ser orientados para a análise da Proposta Curricular de História, especialmente no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, nas séries iniciais.

Deste modo, deve-se propiciar experiências na elaboração de histórias de vida das crianças, sua relação com os espaços vividos no cotidiano (escola, rua, casa, bairro, cidade, Estado) e a definição de temas a serem ensinados são fundamentais no terceiro ano do Magistério.

No quarto ano do Magistério o professor deve monitorar a elaboração de projetos de ensino para as primeiras séries do Ensino Fundamental, desde a escolha do tema, sua problematização, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a escolha dos materiais a serem utilizados pelas crianças, sistemas de avaliação e como articular o conhecimento histórico com os demais conteúdos a serem ensinados naquela série. Deste modo os textos utilizados servem de elementos no ensino da Língua Portuguesa, as plantas e mapas na Geografia, o estudo do meio para Ciências e as mensurações e datações para a Matemática.

Deve-se escolher aspectos culturais e lúdicos com maior incidência do que os econômicos e políticos. Portanto a literatura infantil, as cantigas, a visita a museus e locais que guardam resquícios do passado são fundamentais. Deve-se estimular a criança a recuperar o passado familiar para o entendimento das diferenças e semelhanças entre o presente e o passado. A história do nome da criança, de seus parentes, da rua em que vive e circula garantirá identificação entre o que é convenção e a História.

Considerando as dificuldades do jovem professor das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, os projetos devem estar completos e analisados em suas particularidades, sendo esta a maior responsabilidade do Professor de História neste nível.

Finalmente, espera-se do profissional do Magistério que ele desenvolva conhecimentos sobre o lugar, a cidade e o Estado. A História do Brasil deverá ser trabalhada nas séries finais do Ensino Fundamental.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALMEIDA, Rosângela de. & PASSINI, Elsa. **Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- ANTUNES, A. Menandro & PAGANELLI. Tomoko. **Estudos Sociais**. Rio de Janeiro : Acces, 1995.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. 4. ed. São Paulo : Loyola, 1990.
- BRESCIANI, Maria Stella M. **Metrópoles: as faces do monstro urbano**. In: Revista Brasileira de História, v, 5, nº 819, set. 1984/abr.1985.

- CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.
- CARVALHO, M. Cecília M. de (org.). **Construindo o Saber**. São Paulo: 4. ed. Papyrus, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Hoje: Dúvidas, Desafios e Propostas**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro v. 7. nº13, 1994.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.
- DIAS, Maria O L. da S. **Quotidiano do Poder em São Paulo no Séc. XIX**. 2. ed. São Paulo : Brasiliense. 1995.
- ECO, Umberto. **Como fazer uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FABREGAT, C. H e FABREGAT, M. H. **Como Reparar Uma Aula de História**. 2. ed. Rio Tinto/Portugal : Edições Asas, 1991.
- FELGUEIRAS, Margarida L. **Pensar a História Repensar o seu Ensino**. Porto: Editora Porto, 1994.
- FERNANDES, J. Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. In: Ensino em Re-vista. V.4, nº 1 janeiro/dezembro. 1995. Universidade Federal de Uberlândia.
- FERRO, Marc. **O Filme: Uma Contra-Análise da História**. In: LEGOFF, J. e Nora P. **História: Novos Objetos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco. Alves, 1995.
- GALVES, Charlotte. (org.) **O Texto: Escrita e Leitura**. Campinas: Pontes, 1988.
- LADURIE, E. Le Roy. Montaillou: **Cátaros e Católicos Numa Aldeia Francesa**. Lisboa. Edições 70, 1995.
- LEITE, Miriam M. **Retratos de Família**. São Paulo: EDUSP 1994.
- LE MOS, Carlos A C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LUCENA, Célia T. **Memória e História Local: ensino e pesquisa**. In: Tópicos Educacionais, Recife, Vol. 12, 1 e 2, 1994.
- MARSON, Adalberto. **Reflexões Sobre o Procedimento Histórico**. In: SILVA, M. A (org) Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- MENEZES, Ulpiano B. de. **A História é Cativa da Memória?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 34, 1992, pp. 9-23.
- MIGUEL, Antônio, ZAMBONI, Ernesta. **Representações do Espaço**. Campinas: Editores Associados, 1996.
- MIRA, Maria Celeste. **O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura**. Margem, 1994, nº 3, São Paulo: EDU/FCS – PUC – SP.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Memória**. São Paulo: Contexto, 1994.
- NADAI, Elza. **O Ensino de História do Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo. ANPUH, vol.13, nº 25/26, pp.143-162, 1992.
- NAPOLITANO, Marcos. **A televisão como documento**. In: Bittencourt, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. Pp. 149-162.
- PEDROSO, Gelta M. J. **Entre a teoria e a prática: o ensino e a história em Joinville**. FURB/USP, 1997 (Dissertação de Mestrado)
- PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PINSKY, Jaime. (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 10, 1992, pp. 200-15.
- PRIORE, Mary Del. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- RAMOS, Alcides Freire, BERNADET, Jean Claude. **Cinema e História no Brasil**. São Paulo: Contexto/USP, 1988.
- RODRIGUES, Arlete M. **Moradia nas Cidades Brasileiras**. São Paulo: Contexto, 1994.
- SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia da Letras, 1995.
- SALIBA, E. Th. **História e Cinema: a narrativa utópica do mundo contemporâneo**. Lições com o cinema, São Paulo: FDE, 1994, pp. 61-82.
- SORLI, Pierre. **Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história**. Estudos Históricos. V.7, nº 13, 1994, Rio de Janeiro, pp. 81-95.
- SPÓSITO, Eliseu S. **A Vida nas Cidades**. São Paulo: Contexto, 1993.
- CARDERNO CEDES, Nº 10. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

**GRUPO DE TRABALHO**

ANTÔNIO DIAS MAFRA – 22ª CRE  
 CELSO OGLIARI – 17ª CRE  
 GELTA MADALENA JÔNK PEDROSO – 5ª CRE  
 JOSÉ CARLOS RADIN – 9ª CRE  
 NORMÉLIO PEDRO WEBER – 13ª CRE  
 PEDRO POLIDORO – SED/DISU  
 ROZANA FERRAZ DE DEUS – 18ª CRE

**COORDENAÇÃO**

PEDRO POLIDORO – SED/DISU

**CONSULTORIA**

ZILDA MÁRCIA GRICOLLI IOKOI – USP