Parte III – Formação continuada de professores
Capítulo 16. O ensino de História e a formação continuada de docentes da educação básica

Dante Luis Vartha
Diovane Dill

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

VARTHA, D.L., and DILL, D. O ensino de História e a formação continuada de docentes da educação básica. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 251-262. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0017>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

O ensino de História e a formação continuada de docentes da educação básica

Dante Luis Vartha
Diovane Dill

Este capítulo não tem a pretensão de apresentar soluções definitivas para os problemas relacionados ao ensino de História nas séries iniciais e nem mostrar um caminho consensual para que tal atividade se concretize com êxito na prática. O objetivo aqui é trazer à tona algumas reflexões a respeito do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental e a formação continuada nas escolas da rede pública, observadas nestes quase 15 anos de profissão docente.

Tem-se percebido um aumento de produções acadêmicas relacionados ao ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesses trabalhos, de um lado são apontados aspectos que contribuem para que o ensino de História não se concretize nas escolas nos primeiros anos desta modalidade de ensino.¹ Entre as causas mais citadas, estão: a falta de formação específica, a importância das avaliações externas para a Língua Portuguesa e Matemática, além do não gostar da disciplina e de conteúdos de história, questão muito vinculada às experiências docentes como aluno ou à falta de uma formação específica para tal durante a formação inicial.

De outro lado, encontramos trabalhos na área enfatizando novas abordagens, metodologias de trabalho com fontes, imagens e outros recursos, trazendo possibilidades de aplicação em sala de aula.²

¹ O trabalho de pesquisa de Miranda (2007) traz à tona estas questões, que, em maior ou menor grau, fazem parte do cotidiano de várias escolas.

² Entre os exemplos, podemos citar Almeida (2012) e Bernardo (2009).

Mesmo diante dessa plêiade de possibilidades, o desafio continua podendo ser expresso na falta de uma formação da consciência histórica de nossos alunos, o que acaba por gerar um contingente de adolescentes e jovens que não são capazes de pensar a historicidade dos fatos e fenômenos, corroborando-se com a ausência de uma postura crítica perante a sua condição de sujeito e/ou de suas próprias condições de vida.

A postura anteriormente descrita, recorrentemente presente nos estudos de Cultura Juvenil,³ pode acarretar a uma comunidade um caso “paradigmático de amnésia, ou de um tipo de valorização social do esquecimento que provoca inevitáveis perturbações no processo de construção da identidade coletiva” (Miranda, 2007, p. 111).

Nesse sentido, é oportuno referir Rüsen, para quem: “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. O referido autor segue enfatizando “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, pp. 56-7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História já contemplam o ensino dessa disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental desde o ano de 1997, tendo como parte de suas orientações:

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (Brasil, 1997, p. 49).

O referido documento segue afirmando que

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de tra-

³ A título de informação, apontamos algumas obras: ABRAMO, H. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005; ABRAMO, H. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: ANPOCS, 1994; ABRAMO, H. et al. (orgs.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

balho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (Brasil, 1997, p. 51).

Ainda assim, em grande parte das escolas, o ensino de História nas séries iniciais fica relegado a efemérides e rememorações de datas comemorativas, dentro de uma visão eminentemente cultural ou nacional ufanista.

Nesse contexto, é de suma importância a formação inicial⁴/continuada dos docentes responsáveis por esse nível de ensino, predominantemente dos egressos dos cursos de pedagogia responsáveis por esse conteúdo/disciplina nas séries iniciais do nível fundamental.

Como um elemento complexificador desse cenário, devemos salientar ainda a atuação de docentes egressos do ensino médio/magistério. Boa parte desses profissionais se formou em um período em que não havia a preocupação com uma formação específica para o ensino de História. Cabe salientar que, nesse contexto, a formação continuada ganha relevo e que, mesmo na formação inicial, os currículos dos cursos de pedagogia já contemplam conhecimentos históricos e historiográficos, e várias instituições de ensino superior que oferecem o curso já disponibilizam disciplinas sobre metodologia do ensino de História e/ou história do Rio Grande do Sul ou similares.

Também são muitos os professores que não se sentem preparados para lecionar essa matéria, e nos perguntamos: por que nos espaços de formação continuada nas escolas não se trabalha esse tema com os professores? E nas chamadas reuniões pedagógicas, como a questão aparece?

⁴ A formação inicial é o momento da preparação formal de futuros professores numa instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares, ou seja, conceitos teórico-práticos. Sobre essa questão, Mercado (1999, p. 100) salienta que “formação inicial é a que predomina e se dá em universidades em cursos de graduação ou pós-graduação. Nesta formação se destaca o papel do professor como especialista em uma ou várias áreas disciplinares, sendo o domínio de conteúdos o objetivo fundamental da formação inicial do professor. A formação de professores se converte em processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais para dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria que é especialista”.

Nesse cenário, a temática da formação continuada estabelecida em nosso ordenamento jurídico, prioritariamente de natureza educacional, implica a necessidade premente da qualificação profissional, além da formação adquirida nos cursos de graduação.⁵

Nas últimas décadas, em face das crescentes transformações do mundo do trabalho, inúmeros estudos se preocupam com o impacto dessas mudanças e sua relação com a formação de profissionais para atender a uma nova ordem social. Essas pesquisas têm demonstrado o crescimento expressivo da valorização do domínio técnico nos mais diversos campos profissionais. No que se refere à formação de professores, essa valorização tem causado alterações profundas nas análises sobre a constituição de uma identidade profissional.

O art. 67 da Lei 9.394/96 enfatiza a necessária valorização dos profissionais da educação, salientando que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996).

⁵ LDBs (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n.º 4.024/61, n.º 5.540/68, n.º 5.692/71, n.º 7.044/82 e n.º 9.394/96, em documentos do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação), nas resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação): CP n.º 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e CP n.º 2, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura.

A formação continuada também pode ser entendida como a “busca de alternativas às modalidades hegemonicamente propostas pelos sistemas de ensino, em especial com vistas à ‘capacitação’ ou ‘aperfeiçoamento’ dos docentes” (Garcia e Schmidt, 2010, p. 56).

Destacando-se, ainda, que essa

Apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos (Cabral e Medeiros, 2006).

Para Francisco Imbernón (2011, pp. 50-1),⁶ uma formação permanente é constituída de cinco grandes eixos, quais sejam:

A reflexão prático teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. [...] A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. A união da formação a um projeto de trabalho. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática [...].

Mesmo diante de um conjunto de políticas orientando a formação continuada, cabe destacar que, no contexto de atuação dos autores, esses pressupostos ainda soam como utopia, tendo em vista as condições e/ou estrutura das escolas e de trabalho dos professores.

⁶ Sobre o assunto, pode ser consultado também: IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

Parte expressiva dos docentes que participarão da pesquisa dos autores informa, em pesquisa piloto, que tal formação continuada não ocorre nas escolas de forma adequada, respondendo ou procurando responder às necessidades do local ou às lacunas que se criaram. Podem ser observados alguns motivos pelos quais isso ocorre. Nossas investigações sinalizam para as questões que abaixo seguem.

Inicialmente, as escolas, principalmente as de menor porte e/ou localizadas na periferia ou em bairros afastados, não possuem recursos suficientes para trazer teóricos ou estudiosos com efetivo domínio de conteúdos, fazendo com que a formação continuada nas escolas seja como um conjunto de reflexões pautadas, na maioria das vezes, pelo senso comum, com pouca contribuição à prática dos professores, sendo bastante frequentes atividades de autoajuda que, apesar de serem importantes, não enfrentam efetivamente lacunas formativas dos docentes dessas redes, visto que pouco contribuem com a prática e a reflexão da prática docente.

Além disso, quando a gestão viabiliza essa formação, nem sempre tem autonomia para decidir acerca da temática a ser tratada, visto que o tema muitas vezes é dado pelo formador, não adentrando nas especificidades das áreas. Não é incomum o total desconhecimento do formador da realidade daquela escola, nesse sentido, em relação às temáticas específicas, como o ensino de História nas séries iniciais, que dificilmente são trabalhadas.

Como terceiro elemento, nossas pesquisas de campo indicam que os docentes estão mais preocupados com questões de ordem metodológicas. Eles afirmam que sabem o que deve ser feito, demandando orientações do que fazer, requerendo também exemplos práticos. Nesse sentido, a sequência das pesquisas que resultarão em nossas dissertações, obviamente, aprofundará essa temática, que, até o momento, nos parece equivocada, visto que a apropriação rigorosa de discussões históricas e historiográficas aparenta ser lacunosa, o que atribuímos à formação inicial desses docentes.

Combinado a esse terceiro elemento, encontramos referência à fragmentação da formação continuada, visto que não existe, nos contextos estudados, continuidade desta, nem no que tange às temáticas quanto às possibilidades metodológicas, havendo uma descontinuidade nessa formação. Esse fato pode ser justificado pela necessidade de o poder público contratar esses formadores, tomando como referência os menores orçamentos, evidenciando que a política de formação continuada de professores é tratada, quando muito, como política de governo e não de Estado, como a lei preconiza.

Nesse sentido, a Formação Continuada depende significativamente do poder público, no sentido de propiciar formações de qualidade às escolas públicas ou correr o risco de não realizar um bom trabalho, desqualificando ainda mais o trabalho docente. “Em tempos marcados por grandes apologias dos processos avaliativos. Há mais coisas em seus subterrâneos que não podem ser ignoradas, sobretudo por parte dos gestores das políticas públicas” (Miranda, 2007, p. 207).

No atual momento brasileiro, a temática da formação continuada de professores de História é acrescida da incerteza epistemológica acerca da validação curricular de conhecimentos históricos, diante das reformulações educacionais do ensino médio, por meio das quais as áreas das ciências humanas e sociais vêm sofrendo um desprestígio.

A função precípua da História é identificar e compreender a historicidade do presente, contribuindo para a construção da identidade e possibilitando a construção da noção de semelhança, diferença, desigualdade, transformações e permanências. Ademais, como assevera o texto contido nos PCN:

nas últimas décadas, passaram a ser difundidas percepções diferentes do processo de aprendizagem, do papel que os materiais didáticos desempenham, dos instrumentos e significados das avaliações e das funções sociais e culturais atribuídas à escola e ao professor. Essas novas percepções, hoje desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre o currículo formal elaborado por especialistas e instituições e o currículo real que, efetivamente, se concretiza na escola e na sala de aula (1997, p. 28).

Mesmo diante desse contexto, a demanda por formação continuada, pensada de forma articulada, mas que dê conta das especificidades dos diferentes campos de conhecimento, com a devida articulação metodológica, também é uma realidade.

Nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do ensino fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar. Reconhece-se que o

conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos (PCN, 1997, p. 30).

Cabe salientar ainda que os dados sistematizados até o momento indicam que poucas vezes o professor é questionado sobre as suas demandas para a formação continuada, sendo sua trajetória docente e sua percepção dos limites e possibilidades do conhecimento, prioritariamente do conhecimento histórico, negligenciada e desqualificada, negando-se o exercício da pesquisa por parte desse profissional.

Ainda no sentido de complexificar a discussão, devemos referir debates acerca da pertinência do ensino de História para as séries iniciais, visto ser muito comum professores que afirmam que: “aluno tem que sair lendo e escrevendo do 5.º ano, depois tem o professor de História”. Nesse sentido, “frente a pergunta de muitos professores – se é possível ensinar história antes de alfabetizar (leitura e escrita) – respondo com outra pergunta: é possível alfabetizar sem História?” (Fonseca, 2009, p. 8).

Refutando a assertiva de alguns professores que privilegiam a leitura e a escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, destacamos a necessária viabilização por parte dos docentes da denominada “alfabetização histórica”, de tal forma a colaborar com o professor da área, possibilitando a compreensão, ainda que rudimentar, de categorias centrais para a apropriação do conhecimento histórico, uma vez que “as séries iniciais do ensino fundamental são momentos únicos que assinalam a iniciação da criança em um novo mundo. Em linhas gerais: o trabalho com o conhecimento histórico é de extrema relevância, pois se trata de inserir a criança no mundo do saber histórico e social” (Oliveira, 2011, p. 25).

Sobre a necessidade e adequação da “alfabetização histórica”, referimo-nos à questão da denominada “educação histórica”, proposta por Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, para quem se faz necessário potencializar o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica entre crianças e jovens.

Não vemos problemas em trabalhar a História nas séries iniciais juntamente com as linguagens, ou será que o aluno, ao estudar História, não aprende a ler? Não teria um olhar mais aguçado para o seu mundo (casa, rua, bairro, cidade, estado, etc.)? Não aumentaria sua habilidade de escrever, por

exemplo, ao comparar duas fotos de seu bairro? Como eram as ruas? Como as pessoas se vestiam? Que construções surgiram? Isso depende de um trabalho? Que tipo de trabalho? Para quem este trabalho é realizado? Ou seja, não teriam uma capacidade de interpretação maior?

Tentando dar conta dessa necessidade, utilizamos o conceito de “literacia histórica”, que prima pela apreensão por meio da narrativa do movimento histórico, atribuindo significado ao tempo.

Reforçando nossas assertivas, destacamos que entre os objetivos dos PCN para o primeiro e segundo ciclos constam: “Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade”. Ou ainda “reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência” (Brasil, 1997, p. 50), apontando expressamente a necessidade de propiciar condições para “estabelecer relações entre o presente e o passado” (Brasil, 1997, p. 51).

Então, por que o argumento de ter de se concentrar em português para ler e escrever? É inegável que a língua portuguesa seja importante e não possa em hipótese alguma ser relegada a um segundo plano, mas não é argumento para deixar de trabalhar a História.

O estímulo à educação histórica que viabiliza a alfabetização histórica nas séries iniciais dá início ao processo de conhecimento histórico, materializado nas séries finais do fundamental e no ensino médio.

Destacamos ainda que nesse momento, isto é, nas séries iniciais, a temporalidade não é o mais importante, mas o reconhecimento da passagem do tempo, de mudança, de permanência, de diferenças e semelhanças, conceitos que começam a ser trabalhados de forma simples, porém que podem trazer uma grande no restante da educação básica.

O segundo ponto a respeito dessa fala é que “depois tem o professor de história”. Sim, inegavelmente, nas séries finais, teremos docentes com formação específica. Entretanto, diante de uma alfabetização histórica precoce, o trabalho desses docentes e a compreensão dos discentes serão potencializados.

Nesse contexto, retomamos o argumento do papel passível de ser desempenhado pela formação continuada, tanto para docentes com formação em História, quanto para docentes sem essa formação, mas que são responsáveis pela sistematização e socialização da denominada educação histórica.

Por óbvio, devemos apontar ainda que o professor-estudante-pesquisador, preocupado em melhorar sua prática, deve entender que exemplos e modelos devem ser adaptados à sua realidade escolar e, por muitas vezes, servir como inspiração. Nesse sentido, as teorias pedagógicas, atividades preparadas com antecedência, ideias, são ferramentas que não podem ser úteis todos os dias, porém, em determinados contextos podem auxiliar o trabalho docente.

O terceiro ponto de reflexão sobre o ensino de História nas séries iniciais refere-se ao esforço da equipe diretiva no sentido de estimular inovações, propiciando espaços de discussão prioritariamente entre docentes recém-formados e docentes mais experientes, de tal sorte a equilibrar sua atuação, contribuindo para a consolidação de uma cultura escolar efetivamente participativa, inovadora e emancipatória.

O quarto ponto de reflexão é relativo à carga de trabalho do professor e o acesso às instituições de ensino superior após sua formação. Mesmo com várias possibilidades formativas, disponibilizadas por ações governamentais ou políticas de instituições privadas, sejam de extensão, de pós-graduação ou outras ações, o professor não consegue dar continuidade à sua formação devido às condições de precarização de suas condições de trabalho ultrajantes no Brasil, visto não ser incomum professores que trabalham até 60 horas semanais, dividindo-se, muitas vezes, em duas ou três escolas, em diferentes redes de ensino (municipal, estadual e/ou privada), contexto em que investimentos na formação que não sejam obrigatórios são de difícil operacionalização, o que atribui mais importância à formação continuada disponibilizada pelos sistemas de ensino, muitas vezes a única oportunidade formativa desses profissionais.

Considerações finais

Ainda que este artigo resulte de estudos ainda em curso, as questões aqui apresentadas, formação continuada de professores e ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, são de suma importância, não somente para esses docentes, mas para uma compreensão histórica disponibilizada pela educação básica, realmente comprometida com a constituição de sujeitos que sejam capazes de compreender a trajetória da sociedade, sua gênese e transformação, as inúmeras variáveis que nela intervêm, resultantes da ação humana, de tal sorte a compreender-se como agentes capazes de viabilizar transformações sociais.

No contexto em que vivemos, momento de rápidas e intensas transformações, a formação continuada de docentes em exercício pode contribuir para a efetivação desse propósito, de sorte a ampliar os conhecimentos sobre as problemáticas contemporâneas presentes no espaço escolar, e romper com o distanciamento histórico entre conhecimentos históricos produzidos na academia e conhecimentos históricos passíveis de serem escolarizados.

Referências

- ALMEIDA, V. L. et al. *História*. Org. Márcio Rogério de Oliveira Cano. São Paulo: Blucher, 2012, v. 6.
- BERNARDO, S. B. R. *O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes* (dissertação). UEL, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96*. Brasília: MEC/FAE, 1996.
- CABRAL, C. L. O. e MEDEIROS, M. V. “Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica”. *E-Curriculum*, v.1, n.2 São Paulo, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- GARCIA, T. M. A. e SCHMIDT, M. A. “Formação continuada de professores: a experiência do grupo de Araucária”. In HAGEMEYER, R. C. C. *Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade–escola*. Curitiba: Editora. UFPR, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. “A progressão do conhecimento histórico na escola”. In FONSECA, Selva Guimarães e JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RÜSEN, J. *Razão histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.