



## **HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS**

### ***HISTORY, EDUCATION AND HISTORY TEACHING: SOME NOTES***

MARIA ABADIA CARDOSO  
<https://orcid.org/0000-0002-5256-8226>  
Doutora em História Social pela UFU  
Professora EBTT/IFG  
[maria.cardoso@ifg.edu.br](mailto:maria.cardoso@ifg.edu.br)

#### **RESUMO**

O debate aqui proposto objetiva, por meio da tríade História, Ensino de História e Educação, pensar os desafios postos aos docentes, em suas práticas como professores e pesquisadores, ao situar os seus “fazeres” na própria vida social. Assim, o estudo, com enfoque especial no tema do trabalho, o qual propiciou uma extensão para o campo da cultura, fez-se mediado pela dinâmica temporal. Se uma das formas de “justificar” um tema de pesquisa é a demanda social, o trato com essas duas temáticas demonstrou a necessidade de cotejar as permanências e as rupturas do passado no presente – elementos necessários para problematizar as múltiplas dimensões da realidade que uma formação em perspectiva vislumbra.

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Ensino de História; Educação.

#### **ABSTRACT**

The debate proposed here aims, through the triad History, Teaching History and Education, to think about the challenges posed to the teachers, in their practices as teachers and researchers, when situating their “doings” in their own social life. Thus, the study, with a special focus on the theme of work, which provided an extension to the field of culture, was mediated by temporal dynamics. If one of the ways to “justify” a research topic is social demand, dealing with these two themes demonstrated the need to compare the permanences and ruptures of the past in the present – necessary elements to problematize the multiple dimensions of reality that a formation in perspective glimpses.

**KEYWORDS:** History; Teaching History; Education.

#### **RESUMEN**

El debate aquí propuesto pretende, a través de la tríada Historia, Enseñanza de la Historia y Educación, pensar en los desafíos que se plantean a los docentes, en sus prácticas como docentes e investigadores, al situar sus “hacer” en su propia vida social. Así, el estudio, con especial foco en la temática del trabajo, que proporcionó una extensión al campo de la cultura, estuvo mediado por dinámicas temporales. Si una de las formas de “justificar” un tema de investigación es la demanda social, el tratamiento de estos dos temas demostró la necesidad de comparar las permanencias y rupturas del pasado en el presente, elementos necesarios para problematizar las múltiples dimensiones de la realidad que un formación en vislumbres en perspectiva.



**PALABRAS CLAVE:** Historia; Enseñanza de la Historia; Educación.

## **Introdução**

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. [...] A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo. (E. P. Thompson)

Certamente um dos maiores desafios para o docente, em sua dupla tarefa de professor/pesquisador, é conseguir, no tempo presente, produzir conhecimento em sala de aula. Conhecimento este que seja significativo para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Num curto espaço de tempo, a escola, o ensino, o espaço da sala de aula e o próprio papel do professor se modificaram substancialmente. As transformações ocorridas, de forma especial no século XX e início do século XXI, nos campos político, econômico e cultural, aprofundadas pelas inúmeras tecnologias da informação e da comunicação, transformaram o modo de produzir e de divulgar o conhecimento.

Cada uma dessas instâncias recebeu novos olhares. A escola precisou deixar de ser vista de maneira separada da sociedade da qual faz parte. O ensino, por diferentes vieses, ampliou suas expectativas em relação à dinâmica social. O ambiente da sala de aula foi nuançado pelas experiências de outros espaços “concorrentes” com o seu. O trabalho do professor também recebeu novas demandas e perspectivas. Um olhar nessa “totalidade” permite dizer “nada poderá ser pensado do mesmo modo”.

Certamente, as mudanças ocorridas do ponto de vista histórico foram ressignificadas de maneira muito particular no campo da Educação. Não aleatoriamente, pesquisadores de diferentes “lugares” e matizes teóricos procuraram compreender a nova realidade. Os seus exercícios reflexivos buscaram não apenas abarcar a nova dinâmica instaurada, mas estabelecer perspectivas de intervenção para os sujeitos nela envolvidos.



Desse modo, o debate aqui proposto objetiva, por meio da tríade História, Ensino de História e Educação, pensar os desafios postos aos docentes, em suas práticas como professores e pesquisadores, ao situarem os seus “fazeres” na própria vida social. Torna-se importante salientar que a reflexão desenvolvida foi construída de forma mais ampla e mobiliza autores de diferentes perspectivas e abordagens, contudo sem perder de vista a dimensão histórica da interface proposta.

### **Educação, Ensino de História e suas interfaces**

O relato de uma experiência, ocorrida no segundo semestre de 1981, na escola pública noturna EEPSG Conselheiro Crispiniano (Guarulhos), de Olga Brites da Silva, traz elementos importantes para a abordagem da relação entre Educação e Ensino de História. A docente narra a dinâmica estabelecida para a participação na Semana de Atividades Culturais da escola, atividade, na qual, em anos anteriores, os alunos “se sentiam marginalizados e inferiorizados em relação aos colegas de outros turnos”. Diante da situação, surgiu a proposta de um projeto sobre a Greve Geral Paulista de 1917. A proposição da atividade contemplou leituras de importantes pesquisadores do tema (Boris Fausto, Yara Aun Khoury e Paulo Sérgio Pinheiro), consulta a bibliotecas, coleta de documentos (artigos de jornais, fotografias da época, etc.), pesquisas pertinentes a outras temáticas (industrialização e movimento operário no Brasil no início do século XX), produção de caricaturas divulgadas na imprensa na época e apresentação dos resultados. “A mostra obteve boa repercussão junto ao público da Semana de Atividades Culturais, motivada tanto pelo assunto quanto pelo empenho da classe em suas explicações orais” (SILVA, 1984, p. 98). O referido movimento permitiu também o estabelecimento de balizas para uma nova etapa no curso.

Para o leitor/professor de História atento, do ponto de vista das demandas ventiladas nas pesquisas sobre Ensino de História, a colega de profissão efetivou um movimento esperado, a saber, propôs pesquisa, leitura de referências historiográficas, abordagem da relação entre passado/presente, fontes diversas de época e explicações orais. Todavia, merece destaque o título do texto “História do trabalho e público trabalhador”, bem como o espaço, o tempo e os atores que realizaram a pesquisa.



Considerando a referida tríade, a motivação para a realização da pesquisa e os recursos mobilizados para a sua execução fazem sentido quando a docente compreende a condição de funcionamento da escola (ausência de laboratórios, bibliotecas e quadra de esporte para o período noturno), a especificidade dos alunos trabalhadores (jovens ocupantes de cargos na indústria e no comércio) e, principalmente, o entendimento que determinadas práticas pedagógicas não faziam sentido ali.

É necessário que avaliemos nosso relacionamento com os alunos que trabalham durante todo o dia, têm na escola uma espécie de novo turno de trabalho, para onde vão mal alimentados, cansados e onde são desestimulados por práticas pedagógicas convencionais. (SILVA, 1984, p. 95-96).

Assim, o delineamento da proposta de pesquisa teve como ponto de partida o “lugar” dos sujeitos no processo formativo. Para Olga Brites, depois de um dia exaustivo de trabalho, a escola, para eles, era mais uma pesada obrigação que deveriam cumprir. “Pensei em desenvolver com eles um curso que considerasse suas experiências de vida, dando importância ao debate de problemas vividos em seu cotidiano pessoal e profissional”. (Ibid., p. 96)

Em outra abordagem, Carlos Alberto Vesentini propõe uma análise do livro didático: “tentarei apenas refletir sobre minha própria experiência, no ensino de 2º grau (seja nos cursos de Madureza ou nos Colégios Estaduais), em cursinhos preparatórios de vestibular, ou ainda como leitor crítico [...] ou então como professor universitário” (VESENTINI, 1984, p. 69)

É certo que sua abordagem traz elementos importantes a respeito deste objeto, a saber, a renovação de suas explicações, a forma e a seleção de documentos nele presentes. Todavia, diferentemente de análises mais atuais<sup>1</sup>, o autor, ao tocar na temática do livro didático, o contemporiza frente às contradições impostas aos próprios professores no final dos anos de 1970 e adquire espaço privilegiado a concepção de escola e a noção de saber que nela se organiza. Sobressai de seu estudo uma articulação entre o saber e a autoridade. Para ele, o referido vínculo é perceptível em uma “escola concreta” da periferia de São Paulo, espaço em que se apresenta uma “autoridade” sobre o aluno (seja do professor ou da administração escolar); da burocracia (os diários e os horários estipulados); a

---

<sup>1</sup> Sobre as referidas abordagens, consultar: DAVIES, 2014; FRANCO, 2014; RÜSEN, 2010.



hierarquia (entre a gestão, os professores e os alunos). A totalidade da situação evidencia um espaço político que expressa a dominação. Nesse sentido,

Uma situação dessas educa. A reação do aluno é também aprendizado. É a linguagem da arbitrariedade e da hipocrisia sendo refinada. Fica claro que a família, o trabalho etc., tem papel semelhante e, nesse sentido, a escola não é nem essencialmente culpada, nem uma força superior. Ela colabora e reforça. Nesse domínio não sofremos apenas as imposições e a força da coerção do Estado. Praticamos ativamente o viver em condições hierarquizadas e burocratizadas. O aluno tanto aprende no conflito e resistência quanto pode apresentar-se “certinho”, por estar aspirando a um certificado, nesse universo, com poder de qualificá-lo, desse ponto de vista, de uma forma ou de outra, no mercado de trabalho. Ele internaliza essa linguagem e ela pode, cada vez mais, tornar-se parte de suas práticas vivas. (VESENTINI, 1984, p. 72, grifo do autor).

Na dinâmica em que a escola se aproxima de outras imposições apresentadas na família e no mercado de trabalho, há uma clara perda de seu papel formativo mais amplo e, nesse processo, há uma interface entre o saber, como “lugar de competência” (existe sempre quem sabe); o estabelecimento de hierarquia (daquele que o detém) e o modo como o livro didático, visto como a materialidade de um saber pronto e acabado, colabora com este movimento. Consequentemente sobra pouquíssimo espaço para a reflexão crítica, conforme reforça Vesentini (1984, p. 73): “E não sei se o transferir a responsabilidade do pensar não implica aceitar a transferência de outras responsabilidades”.

Em seu conjunto, as reflexões dos autores têm variados pontos em comum: são oriundas de suas experiências como professores do então denominado 2º grau, fazem parte de uma mesma coletânea (SILVA, 1984), demonstram o vínculo entre escola, professores, alunos e Ensino de História. Todavia, o que mais lhes aproximam são a temporalidade de sua escrita e, especialmente, os problemas apontados na Educação.

Ambos, ao falarem de seus “lugares” como professores de História de colégios de periferia, o fazem em sintonia com uma crítica mais ampla sobre o universo em que as escolas estão situadas. Como desdobramento, não é possível desconsiderar o “projeto educacional” do qual elas são frutos. Desse modo, suas análises abrangem o início dos anos de 1980, mas as contradições apontadas são oriundas de uma política que se constitui em um período anterior.



A compreensão da referida política traz à tona a necessidade de apresentar elementos sobre o cenário instaurado a partir de 1964. Entre as análises dos desdobramentos do golpe civil-militar e da institucionalização do regime, é possível citar: a falácia do milagre (CARVALHO, 2014) e seu peso no processo de concentração de renda no Brasil (MELLO; NOVAIS, 1998); o cerceamento dos direitos civis e políticos (CARVALHO, 2014); a lógica da censura e da imprensa (FICO, 2004) e as diferentes formas de oposição e de violência (TAVARES; WEIS, 1998).

Desse modo, a construção de um projeto político e econômico, o qual deve ser compreendido pelo viés do autoritarismo, da repressão e da violência, procurou também delinear expectativas em torno da Educação. Logo depois de consumado o golpe, já no segundo semestre de 1964, foi organizado um simpósio com vistas à reforma da educação. Na ocasião, foram delineadas as demandas de cada etapa da escolarização, a saber, a escola primária deveria preparar para a realização de determinada atividade prática; ao ensino médio caberia a formação de profissionais para o desenvolvimento econômico e social do país, e ao superior a formação especializada para atuar em empresas e quadros dirigentes. (SOUZA, 1981 apud SAVIANI, 2008)

Nos idos de 1968, ocorreu o Fórum “A educação que nos convém” deixando evidente “os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar”. (SAVIANI, 2008, p. 296) Delineia-se, assim, uma visão de educação com finalidade restrita:

Na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau, no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 296).

As referidas perspectivas materializaram-se nas reformas educativas, como a lei de reforma universitária e lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus. Devem ser compreendidas como parte do processo:

Além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do



processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial. (SAVIANI, 2008, p. 300, grifo do autor).

Na definição de um projeto educacional, o “lugar” ocupado pelo empresariado fez parte de um movimento mais amplo. Os processos de industrialização e de urbanização multiplicaram as oportunidades para o empresariado nacional e para a classe média; quanto aos trabalhadores, houve uma ampliação desigual aberta nas grandes empresas, mas apenas para aqueles com qualificação. Do ponto de vista cultural, os desdobramentos das transformações alcançam o modo de conceber a família, a educação dos filhos, entre outros. Na perspectiva do consumo e do estabelecimento dos valores capitalistas se constroem uma sociedade eivada pela desigualdade e contradição e, neste processo, a “obra” de 1964 cumpre um papel:

Muitos trabalhadores comuns puderam ainda colocar seus filhos em escolas públicas e a família passou a ter acesso ao sistema de saúde. Em 1980, estavam matriculados no ensino fundamental proporcionado por estados e municípios nada menos do que 17,7 milhões de alunos (contra os 6,5 milhões de 1960). *Mas a qualidade do ensino era, em geral, péssima. De cada cem alunos, apenas 37 chegavam à quarta série, e só 18 à oitava série: os mais pobres estavam sujeitos à repetência e tinham de abandonar a escola quando chegava a hora de trabalhar.* (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 621, grifo nosso).

Ao demarcarem suas experiências, os olhares de Brites e Vesentini para a Educação fazem parte de um cenário de críticas que se consolidaram nos anos de 1980, elegendo como “campo de experiência” o laboratório histórico imposto desde 1964. Contudo, o processo de redemocratização não resolveu problemas postos em diversos aspectos (CARVALHO, 2014). Especificamente, no campo da Educação, alguns pesquisadores evidenciam reflexões que permitem pensar, em termos de continuidade, os problemas apontados.

Como parte desse campo reflexivo, as pesquisadoras Maria Ciavatta e Marise Ramos evidenciam, em seu artigo “Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualismo e fragmentação”, um distanciamento entre as políticas públicas para a Educação e a realidade em que ela está inserida. São desdobramentos deste fosso: as condições precárias em que se encontram boa parte das escolas, os baixos salários e as condições de



vida e de trabalho dos professores. Historicamente, a referida condição é também resultante das próprias desigualdades entre as classes sociais, em que se delineou a separação entre a educação geral voltada para o prosseguimento nos estudos e uma preparação imediata para o mercado de trabalho.

Lançando mão do termo “dualismo educacional”, presente nas abordagens de Kuenzer, Landim e Rangel, as estudosas demonstram as “diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). A “tendência dual” esteve presente nos diferentes “marcos” regulatórios, entre outros, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do SENAI, em 1942; com as demandas da industrialização nos anos de 1950, as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961); a Lei nº 9.394/96; a desvinculação entre Educação profissional e Ensino por meio do Decreto nº 2.208/97. Apesar da procura em demarcar perspectivas diversas, há uma continuidade nestes projetos, vejamos:

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Num caminho próximo, em artigo intitulado “O choque técnico da politecnicidade”, Demerval Saviani demonstra que a referida divisão se fez presente na concepção do ensino profissionalizante. O trabalho aqui aparece fragmentado em “especialidades autônomas”. A perspectiva de formação dos trabalhadores se orienta pela aptidão em dominar determinadas demandas impostas pelo mercado de trabalho, demarcando, assim, lugares específicos para aqueles que deveriam “executar” e aqueles que deveriam





“controlar”, definindo, respectivamente, a formação no ensino profissionalizante e no ensino científico intelectual.

Para Saviani (2003), a noção de politecnicidade auxilia na compreensão e na ultrapassagem desta ideia, uma vez que o trabalho manual e o trabalho intelectual se fazem em interface e interdependência. O “saber fazer” de uma atividade demanda o domínio/compreensão de determinado processo, ou seja, há um movimento contínuo entre as aptidões práticas e as funções intelectuais e vice-versa. Assim, segundo o autor, “trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140). O referido debate ampliou-se para o campo do currículo, trazendo à tona uma compreensão apressada de “interdisciplinaridade”:

Se, por exemplo, se pensa nesses termos o currículo num ensino que visa a assumir o caráter politécnico, tomam-se, digamos, as matérias básicas como as ciências naturais, sejam consideradas globalmente ou nas suas diferentes disciplinas – física, química, biologia, etc.. Faz-se o mesmo com as ciências sociais: história, geografia, sociologia, psicologia, etc. Diante desse quadro, chama-se um professor de geografia, um de história, um de física, um de química, um de biologia, de modo que cada um dê a sua contribuição para que a ideia de politecnicidade se realize. E como fica a questão da prática? Nesse caso, chama-se o técnico de laboratório ou o enfermeiro e ele põe sua experiência a serviço do novo educando. (SAVIANI, 2003, p. 43).

Torna-se perceptível que os variados campos de conhecimento aqui permanecem “fechados” e consolidados em seus próprios espaços, conseqüentemente, a perspectiva de uma formação ampla para um desenvolvimento “multilateral” se perdeu.

Ainda no que se refere a esses debates, delineia-se a perspectiva de compreender “o trabalho como princípio educativo”. Entre outras abordagens, Marise Ramos (2014) aponta a educação integrada como base para a formação humana, sendo esta compreendida como uma constituição completa para a leitura de mundo. Conseqüentemente, são seus pressupostos: em primeiro lugar, os homens e as mulheres são sujeitos históricos que, ao satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais produzem conhecimento; e, em segundo lugar, a “realidade concreta” é mediada por múltiplas relações.



Para a autora, a construção de um projeto de formação integrada deve passar, necessariamente, tanto pelo entendimento do trabalho em seu viés histórico de produção científica e tecnológica, quanto pelo seu caráter e papel no processo educacional, “visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. (RAMOS, 2014, p. 92) Nessa visão, a autonomia intelectual do sujeito frente à (re)construção do conhecimento adquire espaço privilegiado. Como parte do processo, a pesquisa também cumpre um papel, qual seja:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (RAMOS, 2014, p. 93, grifo da autora).

A interface entre o trabalho e a educação traz como desdobramento uma expectativa de pesquisa que o ponto de partida não seja os saberes já fechados e consolidados, mas o próprio universo em que o estudante se encontra inserido. Ao mesmo tempo, é possível lançar novos olhares, num primeiro sentido, para a concepção de escola, em suma as contradições e os desafios nela vivenciados não estão circunscritos e nem se encerram neste espaço, mas no universo histórico social em que está localizada. Em um segundo sentido, o tratamento dos conteúdos deve eleger como foco a prática social concreta, isto é, a escrita, o cálculo, a geografia, a filosofia, a história, a física, a química etc., pois são instrumentos para a compreensão da dinâmica social. E, por fim, o terceiro sentido, o que se espera da formação não é nem uma “profissionalização estreita” e nem uma “educação genérica”.

As perspectivas em tela são apresentadas por Acácia Zeneida Kuenzer em seu texto “O trabalho como princípio educativo”. Para a autora,

À medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, *exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura*. Em decorrência, exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade



teórico prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo teórico.  
(KUENZER, 1989, p. 23, grifo nosso).

Em seu conjunto, os estudos da área de Educação, aqui arrolados, demonstraram uma tensão na dualidade entre trabalho e educação. Ainda que os debates estivessem articulados com o ensino profissionalizante, eles trazem elementos primordiais para as outras modalidades de ensino. É importante ainda salientar que o laboratório histórico para o qual se voltaram se fez permeado por inúmeras transformações e, nesse processo, seus “espaços” de fala, em grande parte, foram mobilizados pelas próprias mudanças e contradições daí oriundas, e seus desdobramentos tornaram-se perceptíveis também nas questões epistemológicas, metodológicas e temáticas. Nesse sentido, o “lugar social” (CERTEAU, 2002), compreendido como campo de conhecimento e campo histórico-social, traz possibilidades reflexivas que ultrapassam a sua própria área.

Assim, surgiram questões muito caras para o professor/pesquisador e, ao mesmo tempo, tornou-se perceptível que, na temporalidade em que situam seus objetos, deslindaram profundas mudanças nos campos político, econômico e cultural. Todavia, o cotejamento com as experiências dos professores, apresentadas no início desta abordagem, permitiram um diálogo entre dois grandes campos de conhecimento, a saber: a História e a Educação.

No campo da Educação se vislumbrou a perspectiva de uma “educação integrada”. Nessa concepção, há o delineamento de uma dinâmica indissociável entre os saberes científico e prático. A mola mestra de sua articulação é a própria vida social que, por sua vez, exige a integração entre trabalho, ciência e cultura. Desse modo, faz-se imprescindível mapear, ainda que de maneira breve, as possibilidades dessa integração para o Ensino de História.

### **Ensino de História: possibilidades temáticas e investigativas**

A reflexão sobre o Ensino de História abre um leque de possibilidades investigativas, entre outras: a formação de professores, a relação entre conhecimento histórico e conhecimento histórico escolar, o uso de fontes em sala de aula, a problematização dos livros e materiais didáticos de História etc. Cada uma dessas



temáticas traz à tona uma gama de pesquisadores, de conceitos e de aportes metodológicos. (BITTENCOURT, 2004, FONSECA, 2003; SCHIMIDT, 2010)

Nessa multiplicidade de abordagens, certamente os saberes escolares ocupam uma posição privilegiada. A referida situação não se deve apenas ao fato que a sua constituição agrega uma diversidade de temáticas e de reconstruções dos demais saberes, mas, efetivamente, por possibilitarem uma reflexão circunstanciada no próprio ambiente escolar.

Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os saberes da experiência (Tardif; Lessard e Lahaye, 1991) – os saberes da vivência dos alunos, da mídia, dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços religiosos e muitos outros. Enfim, todos esses saberes, mediados pela ação de sujeitos (professores e alunos), são reconstruídos e constituem os chamados saberes escolares. (FONSECA, 2003, p. 117).

Em outras palavras, é o cotidiano de professores(as) e alunos(as) que suscita a interface dos saberes em tela. Na intersecção e no diálogo entre esses saberes é possível tecer apontamentos sobre o “processo formativo”. Assim, o primeiro desdobramento é pensar o vínculo entre educação e ensino de História. Não existe nenhuma prática pedagógica que se constitua de maneira generalizada e “fechada”, ou seja, em termos temáticos e didáticos, o objeto de toda e qualquer aprendizagem está inserido no espaço-tempo que a escola está situada. É justamente nessa interface que se apresenta a “seleção cultural escolar”, ou seja:

Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. [...] *O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e [...] sua visão autorizada, sua face legítima.* Segundo os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos aos quais se dirige, os critérios de ‘seleção cultural escolar’ irão variar e se contradizer. (FORQUIN, 1993 apud FRANCO; FERREIRA, 2013, p. 132, grifo nosso).

A interface entre os saberes e a seleção dos conteúdos a serem estudados só pode ser compreendida historicamente, isto é, não existe nenhuma forma de aprendizagem que subtraia os sujeitos e a realidade em que estão imersos. Em suma, é necessário



compreender a denominada “seleção cultural escolar” em termos de construção. Como consequência, o segundo desdobramento faz a mediação com o próprio Ensino de História, “[...] já que a escola – independentemente de sua qualidade – é uma das instituições mais presentes na sociedade, e já que ela ainda impõe o ensino de História, parece obrigação tentar aproximar esse conhecimento da vida social”. (MICELI, 2014, p. 44). Nesse sentido, a interface entre Ensino de História e vida social deve ser antecedida por uma análise da relação entre História, trabalho e cultura.

A inserção do subtema acima, traz a exigência de uma abordagem que contemple autores de diferentes perspectivas, sem perder de vista as permanências que o laboratório histórico de suas construções teóricas consolidou. Neste sentido, é fundamental demonstrar a especificidade e pertinência das construções de Karl Marx. Esse exercício pode ser inicialmente mediado pela visão que o próprio autor traz sobre a questão do trabalho<sup>2</sup>. Pode-se dizer, de acordo com sua concepção, que entre o homem e a história está situado o trabalho. Essa atividade propiciou que se conquistasse uma liberdade em face da natureza. Isso é consequência da seguinte situação: diferentemente dos animais, o homem é capaz de projetar o seu trabalho de acordo com sua vontade e possibilidade. Essa capacidade criadora é o meio mais efetivo para que o sujeito se torne livre e mais dono de si próprio (KONDER, 1983). Considerando-se que essa concepção foi desenvolvida no momento em que a indústria moderna formava suas bases, as quais propiciaram que a divisão do trabalho impusesse normas que escapam ao controle dos trabalhadores, essa necessidade de reafirmar o “trabalho como atividade criadora” parece uma procura por algo que se perdeu. Percebe-se que a especificidade do homem reside na maneira como ele se coloca no trabalho, ou seja, na capacidade de projetar suas ações sobre a natureza, mas, de acordo com Marx, o trabalho em seu estágio de desenvolvimento atual adquiriu características desumanas.

Todavia, a necessidade de que o mundo se torne humano é antecedida pela exigência de superação de uma carência que está posta no próprio homem: a perda de seus sentidos e qualidades humanas. Isso parece claro, pois o primeiro só adquire essas características por meio do segundo. Torna-se válido indagar: qual o significado e o

---

<sup>2</sup> (Parte desta reflexão encontra-se em Omitido)



porquê de essa perda mútua ocorrer? À luz dos Manuscritos econômico-filosóficos (Marx, 1978), pode-se dizer que essa procura por emancipação dos sentidos humanos está situada no seguinte aspecto:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue essa atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico. (MARX, 1978, p. 15).

Dessa maneira, é a necessidade prática que verticaliza o sentido humano ante os objetos. Essa forma de relacionar-se com as coisas é resultante, para Marx, da propriedade privada. Ela é responsável por tornar os homens estúpidos e unilaterais: “Um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós” (Marx, 1978, p. 17). Esse utilitarismo faz com que os sentidos de ver, ouvir, cheirar, saborear, amar, etc. se percam. Assim, é somente com a “superação positiva da propriedade privada” que esses atributos podem ser (re)conquistados. Em verdade, o termo (re)conquistar, o qual se resume numa busca por algo que se perdeu, singulariza o sentido do empreendimento de Marx, pois os atributos globais (ver, ouvir, observar etc.) já fazem parte da “manifestação da efetividade humana”, haja vista que só podem ser gozados pelo próprio homem. Torna-se necessário reencontrá-los porque a propriedade privada, ao transformá-los em meios e sobrevivência, restringiu as relações que podem ser estabelecidas entre os homens e os objetos ou entre os homens e outros homens.

Um tema tão complexo quanto o trabalho gera diferentes perspectivas históricas e historiográficas. Contudo, a opção por evidenciar as contribuições de Karl Marx se justifica pelo seu uso nos estudos do campo da Educação, os quais foram mobilizados aqui também.

Faz-se importante apresentar uma abordagem sobre a temática da cultura. Anatol Rosenfeld, em artigo intitulado “Estética”, faz um movimento reflexivo singular para



desenvolver o tema da cultura<sup>3</sup>. Segundo sua descrição, o mundo é composto por camadas, sendo a “espiritual” a mais elevada. O sustento dessa é a “camada psíquica”, que tem como base a “camada orgânica” dos seres vivos. Abaixo dessa última estaria a “camada inorgânica” de seres inanimados (pedras, terra, água etc.). “Nenhuma das camadas superiores pode existir sem as inferiores, sendo a base de todas a camada material, anorgânica” (Rosenfeld, 2007, p. 235). Contudo, a vida espiritual ultrapassa todas as outras por sua capacidade que singulariza o homem: a capacidade de símbolo. Por meio dela, o homem desenvolve a cultura,

Termo que designa a soma total de fenômenos que resultam do esforço do homem de ajustar-se ao mundo-ambiente e melhorar as suas condições de vida. Neste sentido, a cultura é a totalidade complexa que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, lei, costumes e quaisquer capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade; inclui, naturalmente, também as criações materiais, como instrumentos, vestuários, receptáculos, armas, moradias etc. O mais simples instrumento é impossível sem a capacidade do símbolo, pois cada instrumento contém em si a *ideia abstrata e geral* de um sem-número de situações em que poderá ser usado. No entanto, o objeto torna-se instrumento não pelo fato de eu usá-lo neste momento, mas pelo fato de eu, mesmo não o usando agora, guardá-lo, para dele fazer uso em ocasiões propícias. (ROSENFELD, 2007, p. 237-238, grifo do autor).

Por viver dentro de determinada sociedade e cultura, todos os comportamentos, atividades, emoções etc. do ser humano

são regidos em alto grau por convenções, costumes, regras e leis determinados por esta mesma cultura. O nosso comportamento responde e corresponde a certos valores básicos – valores de utilidade, vitais, estéticos, religiosos etc., valores esses que se definem mais de perto através das valorizações específicas de determinada cultura. (ROSENFELD, 2007, p. 239).

Sob essa ótica, entende-se que uma determinada cultura é a responsável por estabelecer os valores básicos.

As menções aqui mobilizadas para o tratamento do trabalho e da cultura dispõem de autorias distintas, conseqüentemente, as suas referências históricas e teóricas também demarcam visões diferentes. Todavia, em seu conjunto, ao recuperar a “capacidade criadora do trabalho” e, ao demonstrar a cultura como capacidade de “símbolo” ou criação

---

<sup>3</sup> Reflexão abordada por Omitido.



de sentido, respectivamente, Marx e Rosenfeld ressaltam o “lugar” protagonizado por homens e mulheres em seus “fazeres”, o qual deve ser estendido para o campo da produção de conhecimento. Do mesmo modo, as referências às obras de ambos se justificam uma vez que o primeiro tece suas abordagens no complexo contexto da denominada “revolução industrial”, e o segundo no período entre as duas grandes guerras mundiais. Assim, o pano de fundo das suas asserções colocou a experiência dos sujeitos sobre novos patamares. Este é um elemento essencial para se produzir e ensinar História.

Dessa forma, é interessante indagar como os debates efetivados lançam luz às questões relativas à tríade Ensino de História, trabalho e cultura? Ou ainda, de que maneira o trato com as referidas temáticas, em sala de aula, se articula com a vida social? O que significa pensar historicamente e pedagogicamente estas questões? Como um primeiro movimento reflexivo, é necessário considerar dois pequenos textos.

#### **Experiência e narrativa<sup>4</sup>**

“Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”.

A referida passagem evidencia uma forma de experiência que o século XX colocou em questão. Para seu autor, o intelectual Walter Benjamin, nessa temporalidade, os homens ficaram pobres em experiências comunicáveis. Tem-se, assim, entre outros, de um lado os processos históricos como a Primeira Guerra Mundial, o desenvolvimento industrial e tecnológico e, de outro lado, as experiências daí resultantes. Crítico da técnica, do progresso e dos complexos desdobramentos do capitalismo, Benjamin aborda, em seu texto “Experiência e Pobreza” (1933), o “não lugar” que a narrativa ocupa nesse século.

---

<sup>4</sup> Parte desta reflexão encontra se em Omitido.





Produzida em 1933, essa análise não perdeu a sua atualidade. Mas, ao contrário, os problemas apontados pelo crítico se aprofundaram. Assim, pode-se questionar: Por que a narrativa está em baixa na referida temporalidade? Por que não é mais possível identificar na narrativa dos que antecederam uma forma de aprendizagem e continuidade da experiência?

Refletir sobre tais indagações só é possível se nos deslocarmos para o século anterior e considerarmos as duas grandes Guerras Mundiais, os campos de concentração, a Guerra Fria, os processos de descolonização e, fundamentalmente, os desdobramentos daquilo que se acreditava ser as vantagens do desenvolvimento científico e tecnológico. Sob este último aspecto, pode-se apontar a sociedade de consumo e o individualismo daí resultante como a chave de compreensão da ausência da narrativa na atualidade. O individualismo não permite que se encontre sentido na narrativa do outro. Certamente os aparatos tecnológicos tendem a aprofundar o isolamento. É certo que a tecnologia facilita o contato entre as pessoas e traz novas formas de comunicação, mas isso não garante que se construa uma sociabilidade marcada pela experiência e por sua possibilidade de transmissão.

### **Por uma História Cultural do Brinquedo<sup>5</sup>**

Bonecas que imitam as faces e as práticas de bebês, meios de transporte em miniaturas, jogos interativos de última geração, heróis e personagens clássicos em todos os tamanhos e modelos, etc. Em suma, nas suas formas antigas ou atuais, nada parece limitar a imaginação dos fabricantes de brinquedos. É inegável que esse mercado tem suas demandas e “lugar” específico nas sociedades atuais. Mas nem sempre foi assim.

O intelectual Walter Benjamin, em seu texto “História Cultural do brinquedo” (1928), situa, fundamentalmente, do ponto de vista histórico, a “trajetória” do brinquedo. Segundo ele, os brinquedos que em sua temporalidade ornavam museus e quartos infantis eram originários da Alemanha. “Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e dos garbosos animais da Arca de Noé; a casa de bonecas mais antiga de que temos conhecimento vem de Munique”. (BENJAMIN, 1928, p. 24). Os animais de madeira

---

<sup>5</sup> Reflexão proposta por Omitido.



podiam ser encontrados no carpinteiro ou as bonecas de cera no fabricante de velas. Com o avanço da Reforma, muitos artistas que trabalhavam para a Igreja tiveram que reorientar a sua produção. “Foi assim que deu a excepcional difusão daquele mundo de coisas microscópicas que alegravam as crianças” (Ibid). Em séculos posteriores, com o processo de industrialização, a fabricação de brinquedos será objeto de uma produção específica. Assim, por meio dos aparatos técnicos e de material, madeiras, ossos, tecidos e argilas foram gradativamente substituídos por metais, vidros e outros. Em suma, data do século XIX a indústria específica do brinquedo.

Ainda para Benjamin, em meio a esse processo, há uma grande perda. Se de um lado, em diversidade e forma, os brinquedos adquiriram novas dimensões, por outro lado, quanto mais a industrialização avança mais o brinquedo se esquia do controle da família. Em outras palavras, no estilo de uma indústria artesanal quando, por exemplo, ainda se usava a madeira, que é um material que tem uma capacidade de absorver cores, em sua técnica e material, ainda era possível ao observador “mergulhar mais profundamente no mundo dos brinquedos” (Ibid).

Desse modo, entre a temporalidade de escrita desse texto e o momento atual, uma diversidade de técnicas surgiu na área. Contudo, as palavras de Benjamin não perderam a atualidade e fica o questionamento se a riqueza e a diversidade de brinquedos tornam a experiência do brincar e do universo infantil também mais rica.

### **História, Ensino de História e Educação: a apropriação dos aportes teóricos e a sugestão de uma abordagem para a sala de aula**

A leitura desses dois pequenos textos, em cotejamento com as reflexões anteriores, traz inspiração para o ambiente da sala de aula. Torna-se possível pensá-las em dois blocos. O primeiro movimento elege como recorte cronológico o final do século XIX e o início do século XX. Momento em que se deslindaram profundas transformações de ordem política, econômica e cultural. Caso seja feito um questionamento para os alunos a respeito desse recorte, muitos apontaram como grande “marco” a Primeira Guerra Mundial. Todavia, a leitura das reflexões de Walter Benjamin e, como desdobramento, as indagações a respeito de sua trajetória, as motivações para a sua



escrita, o modo como concebe o trabalho e a técnica e as motivações para as suas escolhas ampliam as possibilidades de pesquisa sobre o mesmo recorte. Ainda que breve, o estudo sobre a biografia do autor permite pensar a dimensão cultural dos impactos destas vastas transformações na vida dos homens e das mulheres. (LEVI, 1958).

Um segundo movimento pode ser pensado também a respeito da temporalidade, porém num sentido mais específico. O modo como os(as) professores(as) constroem e/ou reconstróem a dimensão do tempo nas aulas de história é de fundamental importância. Sem perder de vista as discussões já consolidadas sobre tempo e história, a saber: tempo, disciplina do trabalho e percepção do tempo (THOMPSON, 1998), tempo “real” e tempo discursivo (CERTEAU, 2002) e o tempo e as sociedades contemporâneas (HOBSBAWM, 1998), entre outros, uma pesquisa que propõe uma reflexão mais ampla sobre o seu tratamento em sala de aula não pode desconsiderar a articulação entre passado e presente (BLOCH, 2001). Assim, elegendo como ponto de partida o presente dos próprios alunos e alunas, é possível propor uma pesquisa que articule trabalho e cultura.

Delineia-se, assim, alguns questionamentos sobre a realidade que os discentes estão imersos. Em primeiro lugar, sobre o trabalho: o que se entende por trabalho no tempo presente? O que é possível dizer sobre a preparação/formação para o trabalho? De que maneira compreendem a relação entre escola e trabalho? Como são as condições de vida dos diferentes trabalhadores? Qual olhar a sociedade lança para as profissões em termos de valor mercantil (hierarquia dos rendimentos) e valor social (função social)? (MELLO; NOVAIS, 1998) De que maneira seu grupo social/comunidade se coloca nesse espaço?

Por meio das informações obtidas no presente, é possível retornar ao passado que Benjamim (1928) apresenta, indagando a respeito das continuidades e das rupturas. Expressões estas muito caras para o ensino e a pesquisa em História. Certamente um dos eixos para cotejar o passado e o presente sejam os desdobramentos dos processos de industrialização para a vida dos(das) trabalhadores(as).

Ainda elegendo a dinâmica entre as duas temporalidades, no que tange à cultura, os questionamentos também podem ser plurais: Como ocorre o diálogo e a troca de experiência entre as pessoas na cultura em que estão inseridos? Qual o papel dos aparatos tecnológicos nesse processo? Em relação aos diferentes objetos que são consumidos, o



que movem as escolhas e os consequentes usos? Novamente, aqui, as respostas obtidas permitirão o estabelecimento de uma ponte com os processos históricos delineados no passado.

Tornou-se perceptível que no segundo movimento proposto, o trabalho e a cultura se constituíram em possibilidades investigativas. Todavia, o ponto de partida para a reflexão histórica, isto é, a tessitura da relação entre passado e presente, foram as práticas sociais levantadas pelos próprios discentes.

A fronteira entre os campos da Educação e do Ensino de História se tornou tênue, uma vez que a articulação entre passado e presente – algo central para a produção do conhecimento histórico – permitiu que a segunda temporalidade ressignificasse o primeira, mas a mediação foi possível porque se vislumbrou uma dimensão do princípio educativo com a vida social.

Desse modo, temas necessários para a escrita e para ensino da História, tais como, biografia, trabalho, consumo, cultura se configuraram em práticas pedagógicas investigativas que lançam mão de uma formação em perspectiva, ou seja, por construir-se. Há um deslocamento em que as experiências de alunos e de alunas se tornaram objeto de investigação/reflexão histórica, consequentemente, reforçam o protagonismo desses sujeitos na produção de conhecimento.

### **Considerações finais**

A proposta desta abordagem, ao investigar as aproximações entre Ensino de História e Educação, objetivou recuperar a dimensão histórica de cada um desses campos.

Assim, o estudo, com enfoque especial no tema do trabalho, o qual propiciou uma extensão para o campo da cultura, fez-se mediado pela dinâmica temporal. Se uma das formas de “justificar” um tema de pesquisa é a demanda social, o trato com essas duas temáticas demonstrou a necessidade de cotejar as permanências e as rupturas do passado no presente – elementos necessários para problematizar as múltiplas dimensões da realidade que uma formação em perspectiva vislumbra. Como questionamento final, é válido indagar: o que dizer sobre a formação em perspectiva no tempo presente? Qual a perspectiva de conhecimento daí oriunda?



Resposta nada fácil para um momento de um tempo de pouco distanciamento em que a crise econômica, política e cultural é intensificada, assolada e nuançada por uma crise sanitária sem precedentes. Nesse processo, as formas de produção e de consumo, a circulação das pessoas, a relação com o outro, o viver em sociedade, isto é, a própria experiência foi posta em xeque.

Apesar disso, contra as tentativas de obscurantismo, de revisionismos ou de negação da própria Ciência, que muitas vezes, por vias escusas, ainda persistem, é salutar uma perspectiva de formação/educação que valorize a produção dos conhecimentos atrelada às necessidades dos próprios sujeitos históricos, elegendo estes como protagonistas no processo. Daí também a pertinência de estudos que integrem a Educação, o Ensino de História, o trabalho e a cultura, instâncias também em constante ameaça.

#### **Referências:**

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. WEIS, Luiz. **Carro Zero e Pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar**. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Orgs). *História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 319-409.

ANATOL, Rosenfeld. *Estética*. In: \_\_\_\_\_. ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto II**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AUTOR, 2016.

AUTOR, 2011.

AUTOR, 2014.

AUTOR, 2015.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 244-248.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de História**. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, 2004. São Paulo: Cortez, p. 293-325.



BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **Passo atrás, passo adiante (1964-1985)**. In: \_\_\_\_\_. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 159-198.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205 jan-abr 2014

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DAVIES, Nicholas. **As camadas populares nos livros de História do Brasil**. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: contexto, 2014, p. 121-138.

FICO, Carlos. **A pluralidade das censuras e das propagandas da ditadura**. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004, p. 265-275.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2003, p. 49-59.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História**. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.) *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 143-164.

FRANCO, Renato; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo história: ensino e reflexão**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

HOBBSBAWN, Eric. **O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?** In: \_\_\_\_\_. *Sobre história*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 36-48.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. *Cad. Pesq.* (68): 21-28, fevereiro, 1989.



LEVI, Giovanni. **Usos da biografia**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1958.

LIMA VAZ, Pe. Henrique C. **Nota histórica sobre o problema filosófico do outro**. In: \_\_\_\_\_. Ontologia e História. São Paulo: Loyola, 2001.

MARX, Karl **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: abril, 1978.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. In: NOVAIS; SCHWARCZ. História da vida privada no Brasil: contrastes na intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 559-658.

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da História**. In: PINSKY, Jaime. (Org.). O Ensino de História e a criação do fato. São Paulo: contexto, 2014, p. 37-52.

MORAIS, Marcus Vinícius. **História integrada**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) Novos temas nas aulas de História. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 201-218.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Conceitos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana**. In: \_\_\_\_\_. História e Política da Educação Profissional. UFPR-EAD, Curitiba, 2014.

ROSENFELD, Anatol. Estética. In: \_\_\_\_\_. **Texto e Contexto II**. São Paulo-Campinas: Perspectiva/Edusc/Unicamp, 1993, p. 235-257.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politécnia** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./ dez. 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, MARLENE. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 135-146.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Materialidades da experiência e materiais de ensino de aprendizagem**. In: \_\_\_\_\_. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007, p. 65 – 88.



SILVA, Olga Brites da. **História do trabalho e público trabalhador**. In: SILVA, Marcos A. (Org.). Repensando a História. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 95-100.

THOMPSON, E. P. **Folclore, antropologia e história social**. In: \_\_\_\_\_. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: UNICAMP, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VESENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de História**. In: SILVA, Marcos A. (Org.). Repensando a História. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 69-80.