

# ENSINO DE HISTÓRIA, CONHECIMENTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES\*

Terezinha Alves de Oliva\*\*

Quero agradecer à organização do V Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História o convite para participar dessa Mesa. É uma honra poder estar ao lado de pesquisadora tão ilustre como a professora Ernesta Zambone, um nome que é referência na pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. Represento aqui um pequeno Núcleo Regional da ANPUH, o Núcleo de Sergipe, que tem desenvolvido pesquisas sobre o livro didático, sobre a produção de alunos (as monografias) e professores do Curso de História da Universidade Federal de Sergipe e sobre as experiências no exercício da disciplina Prática de Ensino de História. Além disso é um Núcleo atuante, junto ao Departamento de História da mesma Universidade, na área de extensão, pela colaboração nos trabalhos do Museu do Homem Sergipano, pela manutenção de um Curso de Extensão que congrega mensalmente professores de História ou pela elaboração de livros didáticos de História de Sergipe. A minha presença nesse Encontro, assim como a presença dos nossos professores e estudantes de História certamente reverterá, a partir dos debates e apresentações de que participamos, em reflexões que nos levarão a uma maior articulação dos nossos trabalhos e a um fortalecimento do nosso Núcleo.

A Professora Ernesta Zambone, que me precedeu, fez um resgate da trajetória da pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. No amplo panorama aqui traçado, destacou fontes de pesquisa, procedimentos teórico-metodológicos utilizados, tendências e temáticas, construindo um balanço geral de onde podem ser traçadas perspectivas para o desenvolvimento da área. Neste sentido, lançou um questionamento que, imagino, pode ser tomado como uma proposta para a continuidade da Pesquisa sobre o Ensino de História. Visto no todo, o balanço feito pela professora tem, ao mesmo tempo, o

---

\* Texto apresentado na mesa-redonda "A Pesquisa Sobre o Ensino de História: Definição e Características", da qual participaram a Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPA) e a Profa. Dra. Ernesta Zamboni (UNICAMP).

\*\* Profa. do Departamento de História da UFS.

tom de um diagnóstico e de um depoimento; nele falam a estudiosa e a testemunha, que tem acompanhado e contribuído na construção desse conhecimento entre nós. Já a minha fala limita-se a comentar dois aspectos que considero fundamentais, quais sejam: a relação entre a produção do conhecimento e a História Ensinada; a questão da formação de professores. Ambos os aspectos, a meu ver, constituem desdobramentos de um tema único, que os enfeixa, qual seja o da a relação entre a Universidade e o Ensino de História.

O ensino de História é um “momento” de realização do conhecimento histórico e da sua concretização, uma vez que, em níveis diferenciados, ele divulga, amplia, estende e transforma o conhecimento em tradição. A História Ensinada é um dos esteios da História-Conhecimento e, como diz Selva Guimarães<sup>51</sup>, constitui dimensão do trabalho especializado dos historiadores. Isto acontece também em outras áreas e pode ser exemplificado com a Geografia : entre 1900 e 1917, considerado um período de crise no campo de produção da teoria geográfica, a chamada “geografia dos professores”, na Europa, pôde camuflar a queda da reflexão teórica. Não é por outra razão que o geógrafo argentino Marcelo Escolar, levando em conta como “a Geografia contribuiu para construir o sentido comum nacional dos cidadãos”<sup>52</sup>, acha que o estudo sobre o ensino da Geografia pode ajudar inclusive a superar dificuldades teóricas do conhecimento geográfico no presente.

A importância da pesquisa sobre o Ensino de História nem sempre foi adequadamente compreendida. Podemos dizer que estamos longe de entendê-la apenas como um estudo sobre as práticas e sobre os instrumentos didáticos, mas ao mesmo tempo temos que reconhecer que em grande parte é assim que ela é vista numa primeira aproximação. Marcos Silva chama a atenção para esse ponto:

*refletir a respeito do ensino de história, visando a sua prática como boa experiência para todos, ultrapassa o isolacionismo da historiografia sem olhos para tantos de seus circuitos de produção e circulação e de pedagogias descuidadas em relação aos conteúdos que se estudam nessa específica área de investigação.*<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas:Papirus, 1993.

<sup>52</sup> ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 12.

<sup>53</sup> SILVA, Marcos Antonio da. *O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo : Brasiliense, 1995, p. 18.

Nesse sentido, mesmo que se distinga a pesquisa **sobre** o Ensino de História da presença da pesquisa **no** Ensino de História, é necessário estabelecer também que uma coisa tem a ver com a outra. Se no trabalho do professor, Marcos Silva adverte que ensino e pesquisa de História devem ser encarados como *faces de uma mesma atividade*, o argumento de que “*ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente*”<sup>54</sup> e devem questionar-se permanentemente, aplica-se também à pesquisa **sobre** o Ensino de História. Ela pode iluminar, ampliar e levar à superação de desafios no campo do ensino, enquanto ao mesmo tempo pode iluminar, ampliar e levar à superação de questões presentes na historiografia, pela informação que pode proporcionar sobre como o conhecimento histórico se difunde, se enraíza e se torna tradição através do ensino. A investigação feita na busca da aproximação entre o Ensino de História e o conhecimento histórico poderá ter a capacidade de transformar os dois campos que ela procure assim articular. Mas a pesquisa sobre o Ensino de História tem quase sempre constatado, apesar das inovações nele havidas, uma certa resistência do velho projeto filiado aos objetivos da construção da nação e aos princípios da historiografia do século XIX.

A professora Ernesta Zambone<sup>55</sup> assinalou uma homogeneidade de preocupações na pesquisa sobre o Ensino de História, quer ela se realize na França, no Canadá, em países da América Latina ou no Brasil. Vem a propósito um fato curioso. A revista francesa *L'Histoire* divulgou, em abril de 2000, os resultados de uma pesquisa de opinião realizada em toda a França, para medir a popularidade de grandes figuras históricas. Apresentada como reportagem de capa sob o título “*Franceses, quem são vossos heróis?*”<sup>56</sup>, a pesquisa constatou que os franceses elegeram heróis principalmente masculinos e ligados à história da nação francesa. O general De Gaulle, Napoleão Bonaparte e Luís XIV, nessa ordem, foram os vencedores da sondagem. Por outro lado, a pesquisa revelou que os franceses atribuem à escola os seus conhecimentos sobre História, considerando os recursos audiovisuais, a mídia e demais recursos da indústria cultural como auxiliares da escola nesse mister. Concluiu-se que os franceses continuam apegados ao panteão

---

<sup>54</sup> Idem, p. 19.

<sup>55</sup> ZAMBONE, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História**. Texto apresentado no V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de História, João Pessoa: 8-11/10/2001.

<sup>56</sup> “*Français, qui sont vos héros?*” *L'Histoire*, Paris, n° 242, 2000 avril.

tradicional e que nesse sentido pouca coisa mudou desde a primeira pesquisa dessa natureza, realizada em 1948.

Isso se torna muito interessante quando sabemos do impacto da História Nova sobre o Ensino de História na França. As inovações introduzidas fizeram Jacques Le Goff temer, por um momento, que se estivesse substituindo “*um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum*.”<sup>57</sup> Mas nunca é demais lembrar o que diz Marc Ferro no parágrafo inaugural de “A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação”:

*Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções*<sup>58</sup>.

Essa advertência, a meu ver, acentua o papel do Ensino de História e do seu poder, enquanto mostra a importância das representações construídas sobre a História no ensino. Não é por acaso que ganha atenção crescente na pesquisa sobre o Ensino de História a análise das representações. Em “Representações e linguagem no ensino de História” Ernesta Zambone lembra o impacto que, sobre as representações e os seus sentidos, têm tido a crise de paradigmas e de valores, o fim da visão homogênea dos fenômenos sociais e históricos, o questionamento dos discursos científicos, as idéias de progresso, nação e nacionalidade, presentes no Ensino de História. Segundo ela, a expansão das relações virtuais no mundo contemporâneo evidencia a “consideração pelo imaginário”, a ponto de a ordem simbólica passar a ser uma outra forma de existência da realidade histórica, razão da preocupação com o seu impacto no Ensino de História.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Citado por MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil.” IN FREITAS, Marcos César de (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 288.

<sup>58</sup> FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983, p. 11.

<sup>59</sup> ZAMBONE, Ernesta. “Representações e linguagens no ensino de História”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v. 18, n. 36, pp.89-102, 1998.

Essa análise conduz à questão da inovação e das permanências no ensino da disciplina, pois aborda a relação de aprendizagem professor-aluno e as múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural. Como mostra Zambone, se há mudanças evidentes na escolha das temáticas abordadas no Ensino de História marcadas pela História Nova, o tratamento metodológico dos temas continua tradicional: “*o conhecimento histórico é visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem problematização*”.<sup>60</sup> Para a autora essa realidade se constata não apenas nos livros didáticos, mas até nos paradidáticos em que a liberdade de abordagem é reconhecidamente maior. Igualmente na sala de aula, é ainda marcante o distanciamento entre a fala dos professores, o texto do livro didático e o universo cultural dos alunos. A aproximação entre o papel das representações no conhecimento histórico e as representações produzidas no material didático ou na sala de aula permite a percepção da importância dessa questão seja no campo da História ensinada, seja no do conhecimento histórico.

No mesmo sentido pronunciam-se os autores de “Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História”, livro organizado por Lana Siman e Thais Fonseca, lançado no presente ano. Nele os autores fazem análises sobre a história nacional tomando por mote o debate provocado pelas comemorações dos quinhentos anos do descobrimento do Brasil. A publicação se coloca como uma reflexão sobre “*o ensino de História e suas relações com os avanços historiográficos mais recentes*”, estabelecendo a ponte entre a História ensinada e o conhecimento histórico. Os autores reconhecem que “*é no âmbito desse ensino que se sedimentam concepções e valores que se apresentam como verdades para a maior parte da população. A história conhecida pela maioria vem, predominantemente, da escola.*”<sup>61</sup> Partindo dessa constatação Eduardo Paiva analisa a questão do sentimento anti-lusitano, presente desde Frei Vicente do Salvador, mas trabalhado e aprofundado pela historiografia republicana. Considera a historiografia atual como redentora de mitos contra os portugueses e aponta, nesse caso, para o pesquisador do Ensino de História, o problema de saber até que ponto

---

<sup>60</sup> Idem, p. 90.

<sup>61</sup> SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.17.

a escola e o senso comum continuam *"insistindo na incompetência lusa e no resultado desastroso do domínio português nos trópicos"*.<sup>62</sup>

Num capítulo cheio de informações sobre a pesquisa no Ensino de História, Thais Fonseca estuda *"a circulação de imagens entre a historiografia e as artes plásticas, as múltiplas apropriações de uma pela outra e as relações de ambas com a difusão do conhecimento histórico através dos livros didáticos"*.<sup>63</sup> Debruça-se sobre as representações, no Ensino de História, da colonização portuguesa e da construção da história da nação no Brasil. A partir do exame de um corpus documental que cobre livros produzidos entre o final do século XIX e o ano 2000 e fazendo um confronto entre a narrativa pictórica e a narrativa textual, a autora mostra a permanência do uso de determinadas imagens na História que fala da construção de uma identidade nacional, imagens que exaltam a história da nação e que estimulam os sentimentos patrióticos. Elas estão presentes até mesmo em livros didáticos que, produzidos a partir da década de 1980, condenam a história épica e heróica. O resultado a que chega Fonseca é o de que, na trajetória do livro didático de História no Brasil as ilustrações revelam concepções *"profundamente enraizadas na cultura historiográfica brasileira, herdadas do final do século XIX e cultivadas não apenas pela historiografia como também pelo ensino de História."*<sup>64</sup> Por isso, a autora mostra que ainda quando os livros didáticos são novos no formato, na maneira de apresentar os assuntos, nas atividades que propõem e até na irreverência e quase-banalidade da linguagem, continuam a usar concepções, periodização e imagens cujas raízes evocam a historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na linha da monumentalização de eventos e de personagens.

Já Lana Siman procura saber quais os efeitos da educação histórica sobre a formação das consciências e identidades. Para isso estuda as representações que os estudantes fazem sobre o descobrimento do Brasil, ciente de que as significações atribuídas pelos alunos são o produto de interpretações construídas pela historiografia e difundidas e recriadas pelo Ensino de História. Escudada em teóricos da concepção sobre as representações sociais, a autora sublinha a importância desse trabalho para o Ensino de História, no entendimento de que a consciência histórica e a formação

<sup>62</sup> PAIVA, Eduardo. IN SIMAN, Lana M. C. e FONSECA, Thais N. L. op. cit. p. 46.

<sup>63</sup> FONSECA, Thais N. L. IN SIMAN, Lana M. C. e FONSECA, Thais N. L. op. cit. p. 92.

<sup>64</sup> Idem, p. 111.



das identidades sociais resulta das relações entre os imaginários sociais, as interpretações sobre o passado, a percepção do presente e a expectativa de futuro. Sua coleta de informações foi feita na população estudantil do ensino médio de Belo Horizonte e chegou aos seguintes resultados: as representações expressas pela maioria dos estudantes têm relação com as interpretações construídas após a proclamação da República ou com interpretações marxistas, na projeção de uma imagem negativa do colonizador português. Por isso, Siman chama a atenção para a força homogeneizadora da escola, que promove interpretações autorizadas, modos “aceitos” de ver o mundo. Ela afirma que é na escola que o conhecimento histórico é transformado em senso comum e o senso comum em conhecimento histórico. Além disso, mostra que as imagens captadas não constituem propriamente “erros históricos”, mas acentua que essas imagens precisam ser abraçadas pela pesquisa sobre o Ensino de História como objeto privilegiado, pelo que podem revelar. Elas exigem um trabalho de desconstrução, na perspectiva das novas interpretações e de uma nova compreensão de temas históricos.

Dessa forma, Siman termina sugerindo um projeto para a pesquisa sobre o Ensino de História: o de identificar as representações sobre a História nacional e sobre as identidades e, a partir dessa identificação, elaborar um programa de reflexão e de desconstrução de certas representações e de criação de novas representações, na perspectiva da história da cultura. Assim ela acredita que se possa acentuar as várias possibilidades de compreensão da experiência histórica:

*Nesse sentido, estaremos não apenas nos engajando a compromissos de um ensino de História variado, que considera a multiplicidade de fontes e linguagens de produção do saber histórico, mas, sobretudo, contribuindo para que o ensino de História se transforme em educação histórica ao incluir no conjunto de suas proposições e práticas os próprios significados que os sujeitos constroem a respeito do mundo em que vivem, de suas heranças passadas, de seus projetos futuros.*<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> SIMAN, Lana IN SIMAN, Lana e FONSECA, Thais. op. cit. p. 168.

Querer que o Ensino de História seja “educação histórica” é entender o que diz Maria Stephanou: “*a análise dos principais elementos que, (...) historicamente caracterizam o ensino de história, incita-nos a pensar como noções (...) e exercícios escolares (...) têm produzido nossas subjetividades, nossa consciência no mundo social*”.<sup>66</sup> Isso conduz a pensar na importância capital da pesquisa sobre o Ensino de História e na amplitude das questões que ela poderá abarcar. Da produção à realização do conhecimento, à sua transformação em saber escolar, a pesquisa sobre o Ensino de História deverá ter em conta, sem dúvida, o currículo, os conteúdos escolares, as estratégias e instrumentos de ensino, as representações, mas não pode esquecer a questão que eu chamaria de “originária”, qual seja a da formação do professor.

Desde o início da década de 1970 o tema da formação do professor tornou-se objeto de reflexões, de seminários, de trabalhos diversos. Naquele período, quando estava em discussão a reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, tinha-se como objetivo formar o técnico em educação: o professor deveria ser o ordenador do processo de ensino-aprendizagem, pois vivia-se a época da valorização do método, das técnicas. A reação a esse quadro estabeleceu-se na segunda metade dos anos 1970 e tomou força na década de 1980, quando a crítica, principalmente a de caráter marxista, investiu contra o predomínio da tecnologia educacional. O caráter político do trabalho do educador e o seu compromisso com as classes populares tornou-se então o enfoque principal.

É também quando toma corpo a denúncia sobre a falência do sistema educacional brasileiro e aprofunda-se a discussão sobre o perfil do profissional da educação. Passou-se a atribuir ao professor o caráter de especialista num determinado conteúdo, facilitador da aprendizagem, enquanto se lhe opunha o educador, o formador, aquele que fomentaria o desenvolvimento global do aluno, um agente sócio-político de formação do educando. Foi dessa discussão que emergiu o perfil de um profissional que pudesse aliar a competência técnica e o compromisso político.

A década de 1980 foi riquíssima nesse debate que terminou trazendo à cena a relação entre a prática e a teoria. Já sabemos a que isso conduziu: à questão do papel do professor e do pesquisador e, em

---

<sup>66</sup> STEPHANOU, Maria. “Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.18, n. 36, p. 18, 1998.



ponto maior, à questão da relação entre a Universidade e a formação do professor, entre a Universidade e o ensino de primeiro e segundo graus. A crítica ao descaso da Universidade com relação a esses níveis de ensino e por consequência, com a formação dos professores, com os cursos de Licenciatura, veio à tona. Pensar as licenciaturas, diagnosticar a sua situação e refletir sobre a formação do professor gerou um debate forte no início dos anos noventa.

Nesse período a pesquisa ascendeu decisivamente como objetivo maior da Universidade: o ensino passou a ser visto como atividade inferior, a pesquisa e a pós-graduação assumiram um lugar preeminente em detrimento do ensino e da graduação (e nela, especialmente, das licenciaturas). É o momento em que as Ciências Sociais enfrentam a crise dos paradigmas enquanto no pensamento educacional brasileiro surge o perfil de um novo profissional para a educação: ele seria o professor-pesquisador, que deveria aliar o domínio do produto (o conhecimento específico) ao domínio do processo (a produção do conhecimento). Concebia-se que o ensino deveria visar, com prioridade, os processos de aquisição do conhecimento. O professor-pesquisador, investigador, teria que aliar a teoria à prática, articulando-as.

O debate sobre a formação docente no Brasil tem sido, desde os anos 1970, o campo de uma luta pelo poder que espelha a decisiva tendência, na Universidade brasileira, para o predomínio da pesquisa sobre o ensino. Um acelerado desprestígio das atividades didático-pedagógicas foi um dos seus saldos, percebido e denunciado com veemência no Seminário realizado em 1986 em São Paulo, do qual resultou o livro “Universidade, escola e formação de professores” e em publicações que vieram a lume durante a década de 1990, uma das quais chegou a reconhecer, em 1994, que formar professores, na Universidade brasileira, tornou-se “remar contra a maré” ou contra os interesses das forças dominantes na Universidade.<sup>67</sup> No seu livro “Formação de professores: pesquisas, representação e poder” Júlio Pereira analisa todo esse embate, mostrando como o desprestígio do ensino acarretou igualmente o desprestígio das Licenciaturas, a ponto de ensino e formação de professores serem consideradas atividades de terceira categoria.

---

<sup>67</sup> Cf. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Os Cursos de História assumiram desde a década de 90 o compromisso de formar o professor-pesquisador. Entretanto continuaram, na sua maioria, cuidando apenas do trabalho com o conteúdo específico, formando um profissional com certo preparo para a pesquisa, enquanto a questão didático-pedagógica prossegue na mão dos Cursos de Pedagogia ou das Faculdades de Educação, e, “*mesmo pertencendo ao Departamento de História,*” como constata Marlene Cainelli, “*os professores de Metodologia e Prática de Ensino que integram a área são considerados da “área de Educação”*”.<sup>68</sup> O professor-investigador deveria ser capaz de articular teoria e prática pedagógica mas, na afirmação de Pereira

*a separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico têm trazido prejuízos enormes à formação profissional, e particularmente, à formação de professores.*<sup>69</sup>

Na verdade, apesar da mudança de concepção, vivemos ainda um eco do tradicional esquema do 3+1, quando a formação específica era dada nos três primeiros anos, seguida de mais um ano de formação pedagógica. A atividade de ensinar não é vista, em suma, como aquela que deveria ter como objetivo “*fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos*”.<sup>70</sup> Esta situação leva Pereira a concluir que

*as mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem, porém, mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo*”.<sup>71</sup>

A valorização da pesquisa na Universidade e na formação do profissional há que ser tomada como um caminho para a revalorização do ensino. A pesquisa sobre o ensino pode renová-lo, integrá-lo cada vez mais aos circuitos do conhecimento produzido e concorrer com os

---

<sup>68</sup> CAINELLI, Marlene. “Diretrizes curriculares, currículos e formação de profissionais de História”. IN *História: fronteiras*. São Paulo: ANPUH, 1999, p. 225.

<sup>69</sup> PEREIRA, Júlio E. D. Op.cit, p.44.

<sup>70</sup> Santos, apud PEREIRA, Júlio E.D. Op. cit., p.44.

<sup>71</sup> PEREIRA, Júlio E.D.Op.cit., p. 52.

seus resultados para a melhoria da formação do profissional de História. Um profissional que continua tendo no ensino o seu grande campo de ação. Por isso ele deverá desenvolver novas competências e habilidades que o capacitem a atender às demandas e aos desafios cada vez maiores lançados pela massa de educandos que hoje ocorre às escolas e a todas as instâncias da educação. Para ela, o Ensino de História tem um importante papel a cumprir, tanto mais amplo quanto mais crescerem na sociedade as demandas por cidadania.

Retomo, para finalizar, a questão formulada na sua fala pela professora Ernesta Zambone: *“até que ponto a construção de uma identidade nacional nos moldes determinados pelos programas governamentais são adequados para o momento contemporâneo, em um período de globalização onde as distâncias são cada vez menores?”*<sup>72</sup> Se essa questão se coloca como possível diretriz para a pesquisa sobre o ensino de História, é preciso lembrar que um novo projeto para a História que ensinamos, inclusive um projeto na contramão dos programas governamentais, só pode ser possível pelo trabalho dos professores. Nas suas mãos estão as escolhas, está o currículo real. Os ganhos que temos podido registrar através da própria pesquisa sobre o Ensino de História, têm vindo, malgrado tudo, do trabalho dos professores.

Se pudermos construir um outro ensino de História será certamente um ensino atento ao fato de que o brasileiro comum ainda é um exilado da História ensinada. É ele ainda, como se disse no começo da República, um “estrangeiro em sua própria terra”, sem deixar de ser um estrangeiro no mundo que se globaliza. Assim como são tantas, nesse momento, as incertezas sobre o mundo contemporâneo, cabe perguntar: terá o brasileiro comum que permanecer excluído da História Ensinada?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAINELLI, Marlene. “Diretrizes curriculares, currículos e formação de profissionais de História”. IN **História: fronteiras**. São Paulo: ANPUH, 1999.
- ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996.

---

<sup>72</sup> ZAMBONE, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História**. Texto apresentado no V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de História, João Pessoa: 8-11/10/2001

- FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- “Français, qui sont vos héros?” IN **L’Histoire**, Paris: n° 242, 2000, avril.
- MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil”. IN Freitas, Marcos César de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Marcos Antonio da. **O prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SIMAN, Lana Mara de Castro e Fonseca, Thais Nívia de Lima e. **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STEPHANOU, Maria. “Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n. 36, p. 18, 1998.
- ZAMBONE, Ernêsta. “Representações e linguagens no ensino de História”. IN **Revista Brasileira de História**, São Paulo: v. 18, n. 36, 1998, pp.89-102.
- ZAMBONE, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História**. Texto apresentado no V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de História, João Pessoa: 8-11/10/2001.