

OUTRAS HISTÓRIAS POSSÍVEIS OU POR UMA ECOLOGIA DAS  
TEMPORALIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
Cinthia Monteiro de **Araujo** – UFRJ

O livro didático tem sido objeto de reflexão em muitas pesquisas na área da educação. Muitas também são as formas de abordagem possíveis, desde sua análise como objeto físico, produto cultural constituído em mercadoria, seu processo de produção, comercialização e consumo, bem como suas diferentes possibilidades de uso e de leitura. No âmbito do ensino de História, este objeto já esteve fortemente marcado pelo papel de vetor da ideologia dominante ligada à ditadura civil-militar instalada em 1964, o que lhe rendeu severas críticas e forte aversão ao seu uso como recurso didático por parte de professores e pesquisadores da área. Entretanto, pesquisas atuais mostram que o livro didático de História se constitui hoje como elemento nodal na prática docente e desempenha um papel fundamental na produção e divulgação do saber histórico escolar<sup>1</sup>. Entendido como produto cultural complexo, o livro didático de História atualmente pode ser considerado como “espaço discursivo, de enunciação, no qual se materializam disputas que envolvem sentidos de conhecimento histórico, de escola, de história ensinada, de aprendizagem de história (...)” (GABRIEL, 2009, p. 244). Este texto se debruça sobre o processo de fixação de sentidos de tempo produzidos pelos livros didáticos e o impacto disso na construção de narrativas históricas diferentes, ou seja, de outras histórias possíveis.

Pensar na construção de outras histórias possíveis no campo do ensino dessa disciplina requer confrontar com um modelo de organização curricular que se constituiu como uma tradição. Se, por um lado, as propostas político-pedagógicas para o ensino de história sofreram mudanças importantes na década de 1980, a partir de um movimento crítico em relação ao papel da disciplina na construção de cidadãos, por outro lado, a seleção e organização de conteúdos apresentadas nas mesmas propostas não parecem ter sofrido impactos significativos<sup>2</sup>. De maneira mais ou menos geral, as propostas mantêm um padrão cronológico de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico. Ainda que, no final da década de 1980 e no início da década seguinte, tenham surgido propostas

---

<sup>1</sup> Ver Abud (2007), Gabriel (2009), Miranda e Luca (2004), Monteiro (2009), Munakata (2007), entre outros.

<sup>2</sup> Ver Fonseca (1993 e 2003) e Abud (2007), entre outros.

que apresentassem formulações alternativas<sup>3</sup>, a sólida organização curricular, que se apoia na utilização da cronologia quadripartite de origem francesa, não foi rompida. Essa tradição é percebida com força na organização curricular presente nos livros didáticos de história. Pesquisas que tiveram como campo empírico as coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mostram a hegemonia desse modelo<sup>4</sup>. A permanência de uma organização cronológica linear para os conteúdos nos livros didáticos de história aponta para uma tradição no ensino dessa disciplina que parece estar relacionada a um determinado sentido de tempo histórico.

Na mais recente edição do programa para o ensino fundamental, PNLD 2011<sup>5</sup>, as 16 coleções aprovadas são apresentadas no Guia do Livro Didático a partir da análise de quatro grandes eixos: manual do professor, metodologia da história, metodologia do ensino/aprendizagem e tratamento da temática indígena e africana. No quesito Metodologia da história foram analisados dois aspectos: perspectiva curricular e tratamento temporal. Quanto à perspectiva curricular dominante, as obras foram classificadas em dois grupos. Aquelas que optam pela organização dos conteúdos a partir da perspectiva da história integrada representam 94% do universo avaliado, enquanto apenas uma coleção apresenta uma proposta temática de organização curricular. Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011, a estrutura de organização curricular dominante “pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia integrando-a, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana e americana.” (BRASIL, 2010, p.17). Para Miranda e Luca (2004), essa perspectiva está ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico. Para elas

Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução européia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não européias pelo viés cronológico (p.139).

---

<sup>3</sup> Em 1986 foi elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo uma proposta de organização de conteúdos por intermédio de uma história temática; e em 1990, na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi apresentada uma proposta que tinha por base uma concepção de história fundamentada nos temas geradores (BITENCOURT, 2007).

<sup>4</sup> Ver Abud (2007), Miranda e Luca (2004) e Caimi (2009) este último não está na bibliô.

<sup>5</sup> A época de realização dessa pesquisa, anos de 2008 a 2011, essa era, portanto, a edição mais recente do programa no que se refere a avaliação de livros de história para o ensino fundamental.

A permanência desse modelo de organização dos conteúdos constituiu-se como uma tradição no ensino de História, e, no contexto da argumentação desenvolvida aqui, esse sentido de tempo traz as marcas da monocultura do tempo linear (SANTOS, 2006).

De acordo com Santos (2008), o modelo de racionalidade ainda hegemônico entre nós tem sua referência na ciência moderna que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI. Esse modelo se coloca como global ao negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem por seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. A crítica que o autor apresenta a esse modelo se dirige a quatro características da racionalidade moderna que ele chama de indolências da razão<sup>6</sup>. Nesta pesquisa, me interessa explorar a perspectiva da chamada razão metonímica, que “se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima” (SANTOS, 2006, pp. 95-96). Na perspectiva da razão metonímica, prevalece uma ideia de totalidade homogênea e unitária, onde uma única lógica organiza o movimento do todo e das partes, que por sua vez, não podem constituir outras totalidades.

Acredito que é possível afirmar que a narrativa historiográfica se constituiu como uma totalidade própria à razão metonímica. Segundo Koselleck (2006), a partir de meados do século XVIII, o termo História, que era usado no plural, “de maneira imperceptível e inconsciente” (p. 50) passa a ser usado como coletivo singular para designar “tanto a sequência unificada dos eventos que constituem a marcha da humanidade, como o seu relato”. Dessa forma, unifica numa sequência totalizante as “diversas narrativas particulares e descosidas entre si que a tradição historiográfica acumulara” (JASMIN, 2006, p. 11). A singularização semântica que transformou a História num coletivo singular,

que expressa a inclusão de toda a humanidade em um único processo temporal, corresponde a sua transformação em objeto de teorias políticas e filosóficas que imaginam poder apreender o passado, o presente e o futuro como uma totalidade dotada de sentido previamente definido (*Idem*).

Esse sentido é dado pela noção de progresso<sup>7</sup>, categoria que passa a manifestar certa determinação sobre o tempo, tempo esse que se torna “transcendente à natureza e

---

<sup>6</sup> As quatro formas de se manifestar a indolência da razão são: Razão impotente, Razão arrogante, Razão metonímica, Razão proléptica (SANTOS, 2006, pp. 95-96).

<sup>7</sup> O conceito de História forjado a partir do século XVIII tem por base a ideia da história vivenciada como um tempo novo, e essa ideia se conecta com a perspectiva temporal de futuro como progresso, onde

imane à história” (KOSELLECK, 2006, p. 55). Essa nova dimensão do tempo, acelerada pelo progresso, cria na totalidade histórica a simultaneidade de tempos não contemporâneos, pois esses são entendidos como ocupando lugares hierarquicamente distintos no fluxo do desenvolvimento moderno, posições diferenciadas na linha do tempo histórico. Para Santos essa é uma implicação da concepção de tempo da razão metonímica: a monocultura do tempo linear. A monocultura do tempo linear é entendida como uma forma de produção de não existência<sup>8</sup>, que ao atribuir único sentido à História exclui a possibilidade de outras narrativas apoiadas em diferentes temporalidades e faz da experiência ocidental modelo e parâmetro único. Dessa forma, a concepção de tempo linear e progressivo que se afirma como tradição no ensino de história e define sua organização cronológica de modelo europeu tem impedido a emergência de outras histórias, baseadas em outras racionalidades e outras temporalidades.

Acreditando que é possível construir alternativas às indolências da razão ocidental, Santos defende a proliferação das totalidades e a construção de ecologias por meio da sociologia das ausências<sup>9</sup> e a ampliação simbólica dos sinais dessas alternativas a partir da sociologia das emergências<sup>10</sup>. Esse texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que lança mão desses instrumentos analíticos para defender a posição de que ao lado das marcas da tradição, já é possível encontrar sinais de alternativas nos livros didáticos de história. Alternativas capazes de propor outras histórias possíveis. Esses sinais, ampliados simbolicamente aqui, apontam para a possibilidade de convivência de diferentes sentidos de tempo no conhecimento histórico escolar.

Nesse texto apresento a análise de quatro capítulos que correspondem aos capítulos iniciais de cada um dos volumes da coleção *Vontade de Saber* (PELEGRINI, 2009). A coleção organiza-se a partir da perspectiva curricular da História Integrada, adotando como referência a cronologia tradicional da História europeia. A exposição pautada numa narrativa linear, com ênfase na perspectiva econômica e política, ameaça

---

“passado e futuro realinham-se recíproca e alternadamente, de maneira contínua” (KOSELLECK, 2006, p. 17).

<sup>8</sup> “Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível” (SANTOS, 2006, p. 102).

<sup>9</sup> A sociologia das ausências quer identificar o âmbito de produção das inexistências efetuada pela razão metonímica e promover ecologias, entendidas como “prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (SANTOS, 2006, P. 105).

<sup>10</sup> A sociologia das emergências é uma forma de agir sobre o Ainda-Não, aquilo que ainda não é mas se mostra como potência e potencialidade. Essa forma de agir é a ampliação simbólica, a atenção excessiva às pistas e sinais do que ainda é tendência ou possibilidade. (SANTOS, 2006).

ofuscar a valorização da concepção de história como interpretação provisória marcada pelas condições de seu contexto de produção, sentido que pode favorecer o fortalecimento de ecologia de temporalidades. Por outro lado, essa é uma das quatro coleções classificadas pelo Guia do Livro Didático (BRASIL, 2010) como aquelas que buscam uma maior complexificação do tratamento temporal. Onde se verifica

uma atitude de sistematização, para o aluno, do entendimento relativo às diversas temporalidades situadas em um determinado recorte cronológico, o que pressupõe a abordagem sistêmica de categorias relativas à simultaneidade e à duração temporais (*Ibid.*, p.18).

Nesta coleção, a complexificação do tratamento temporal se manifesta no estímulo dado ao

trabalho para compreensão das diferentes temporalidades históricas, dos processos apreendidos na curta, média e longa durações, bem como da simultaneidade de acontecimentos e temporalidades vivenciadas por diferentes sociedades no mesmo tempo cronológico (*Ibid.*, p. 104).

O recorrente esforço em estabelecer relações entre passado e presente e em comparar experiências distintas favorecem a construção de conceitos ligados à noção de tempo histórico. Conforme avaliação do Guia de Livros Didáticos, “a exploração dessas relações pode favorecer a compreensão da sociedade em sua diversidade e colabora para a reflexão sobre a realidade social, próxima e distante, no tempo e no espaço” (*Ibid.*, p. 106). A coleção tem ainda como diferencial importante a opção por abordar nos primeiros capítulos de cada um dos volumes questões relativas aos “fundamentos centrais para o estudo da História” (*Idem*). Discussões sobre o conceito de Tempo e de História, comumente apresentadas no primeiro capítulo do primeiro volume das coleções de livros didáticos de História, são tratadas em complexidade e amplitude crescente em cada um dos volumes.

A ideia de multiplicidade nas concepções de tempo aparece nas unidades de texto em pauta em duas dimensões que se inter-relacionam. A primeira delas nasce da distinção entre tempo da natureza, tempo cronológico e tempo histórico, movimento explícito em todos os capítulos analisados aqui. Já no primeiro volume se afirma que o tempo é “fundamental para os estudos históricos” e que existem “diferentes maneiras de compreender o tempo” (PELEGRINI, 2009a, p.12). Segundo o texto da coleção, o tempo da natureza é representado numa dimensão que foge do controle humano, “ele simplesmente passa e é irreversível” (PELEGRINI, 2009d, p.11), já o tempo cronológico é um “elemento cultural” (PELEGRINI, 2009a, p.12), “obedece regras

humanas” (PELEGRINI, 2009b, p.11) e “pode variar de uma época para outra e entre sociedades diferentes” (PELEGRINI, 2009d, p.11). Por ser um produto da cultura humana, o tempo cronológico reflete sua diversidade, especialmente no que se refere às formas de representá-lo e medi-lo. O texto destaca o uso de diferentes instrumentos inventados pelo homem, como a “clepsidra, a ampulheta, o relógio e o calendário” (PELEGRINI, 2009a, p.12) e também as diferentes representações através da variação presente nos calendários. O destaque é dado ao calendário gregoriano, mas há referências ao calendário chinês, islâmico (PELEGRINI, 2009a, p.14) e aquele criado por ocasião da Revolução Francesa (PELEGRINI, 2009c, p.11). O calendário gregoriano é apresentado, já no primeiro volume da coleção, explicitamente a partir da sucessão linear, por outro lado, a apresentação do calendário chinês revela sua estrutura cíclica – “O calendário chinês divide o tempo em ciclos de doze anos. Cada ano é representado por um animal, como tigre, cão ou macaco. Após doze anos, o ciclo se reinicia e os nomes dos animais se repetem” (PELEGRINI, 2009a, p.14) – porém esse elemento não é explorado no texto. O primeiro volume da coleção também traz uma definição de tempo histórico, construída em oposição ao tempo cronológico. Enquanto esse pode ser “marcado por instrumentos de medição” e possui “unidades fixas de medida”, o “tempo histórico, por sua vez, possui diferentes ritmos e durações, e pode ser verificado principalmente por meio de permanências e transformações que ocorrem nas sociedades” (PELEGRINI, 2009a, p.13).

É interessante notar que dessa oposição decorrem três ideias sobre a multiplicidade de temporalidades que se inter-relacionam. Primeiramente, parece clara a ideia de que o tempo cronológico tem uma precisão no que se refere à duração que está ausente no tempo histórico, marcado pela diversidade de ritmos e durações. As unidades de medida daquele – anos, meses, dias, horas ou segundos – oferecem uma possibilidade de controle, matematicamente preciso, sobre essa dimensão temporal. Por outro lado, o tempo histórico é diverso, e essa diversidade foge do controle. Daí deriva a ideia de que essa precisão, própria ao tempo cronológico, resulta de sua principal característica destacada no texto didático dessa coleção: o tempo cronológico é uma criação humana e por isso um elemento cultural. Se sobre o tempo natural não temos controle, sendo o tempo cronológico uma criação das sociedades humanas, esse obedece às suas regras e varia conforme suas culturas. E o tempo histórico? É um dado natural ou uma criação das sociedades? Estranhamente as unidades de texto analisadas não explicitam essa característica do tempo histórico, mas talvez seja possível construir

algumas propostas a partir da análise de alguns trechos. O fragmento citado acima afirma que o tempo histórico “*pode ser verificado* principalmente por meio de permanências e transformações que ocorrem nas sociedades”<sup>11</sup> (PELEGRINI, 2009a, p.13). Ao mesmo tempo, “o tempo histórico *permite que o historiador analise* essas transformações e também as permanências”<sup>12</sup> (PELEGRINI, 2009b, p.11 e PELEGRINI, 2009c, p.11). Os trechos em pauta não respondem com clareza a questão colocada, mas provocam reflexões, pois parecem afirmar que o tempo histórico é constituído e constituinte das permanências e transformações históricas, o que no mínimo insinua uma relação intrínseca entre essa dimensão temporal e o processo histórico. Entretanto, em nenhum momento fica clara a sua própria historicidade enquanto conceito, apesar de sua potencialidade analítica ser anunciada abertamente.

Segundo Koselleck, até meados do século XVIII o tempo histórico era marcadamente natural e humano, pois se orientava pelo tempo de vida dos governantes. Com a filosofia da história – que, assim como a própria concepção de história como singular coletivo, trata da singularidade dos processos históricos e da possibilidade de sua progressão – a história passa a se entender na forma de uma grandeza não natural. A partir daí se estabelece uma distinção entre natureza e história e dessa separação conceitual surge a consciência de um tempo especificamente histórico, “(...) trata-se de uma temporalização da história, que, a partir de então, se distancia da cronologia natural” (2006, p. 54). Essa distinção não é problematizada no texto didático em suas dimensões histórica e cultural, o que pode vir a fortalecer a perspectiva da monocultura do tempo linear a partir de sua naturalização. Segundo Koselleck (2006), o tempo histórico carece de medida e datação – próprios dos tempos cronológico e biológico – mas há nele uma outra dimensão que ultrapassa essas determinações compreendidas de maneira física e astronômica. Sua distinção e singularidade se relacionam com a coexistência de uma multiplicidade de tempos históricos.

Chega-se, então, à terceira ideia sobre a multiplicidade de temporalidades: sendo o tempo cronológico uma construção cultural, sua diversidade de instrumentos e processos de datação e medida também o são – o texto da coleção dá destaque a isso. E os diferentes ritmos e durações do tempo histórico? São dados pelo fluxo dos acontecimentos ou são construções culturais? De acordo com o segundo volume da coleção, “as diferentes durações do tempo histórico, quando comparadas umas com as

---

<sup>11</sup> Grifo meu.

<sup>12</sup> Grifo meu.

outras, permitem ao historiador perceber as permanências e as rupturas que ocorrem nos processos históricos” (PELEGRINI, 2009b, p.11). Mais uma vez, sua capacidade analítica é destacada, mas não há uma reflexão explícita sobre sua própria natureza. O quarto volume da coleção dá outra pista: “O tempo histórico não se confunde com o tempo cronológico, pois a cronologia é apenas uma ferramenta usada para organizar os fatos históricos no tempo” (PELEGRINI, 2009d, p.11). Se a cronologia é uma ferramenta – construída pelo homem – para organizar o fluxo dos acontecimentos, podemos concluir dessa afirmativa que o tempo histórico é o próprio fluxo? Ou é por ele determinado? Acredito que não só a multiplicidade de tempos históricos esteja condicionada por ritmos temporais próprios aos homens e suas instituições, mas, mais do que isso, própria à formulação dessa interpretação se submete a esses ritmos. A análise realizada até agora não é conclusiva sobre essas questões, mas parece-me que a ausência de problematização do conceito de tempo histórico revela uma marca da tradição do ensino de história, que tende a singularizar o conceito de História como uma totalidade unitária e homogênea marcada por um fluxo de tempo linear, progressivo e universal.

A segunda dimensão da ideia de multiplicidade nas concepções de tempo que emerge das unidades de texto analisadas provem da diversidade de durações do tempo histórico. Essa diversidade é tratada na coleção a partir da construção teórica de Fernand Braudel. Todos os volumes fazem referência a esse autor e à sua proposição, segundo a qual o estudo dos fenômenos históricos inclui três níveis: o tempo dos acontecimentos, de breve duração; o tempo das conjunturas, um período médio de 10, 20 ou 50 anos, no qual um determinado conjunto de acontecimentos se prolonga; e o tempo da longa duração, que abrange séculos e se caracteriza pela estabilidade (PELEGRINI, 2009b, p. 11). Já no primeiro volume da coleção essa teorização é apresentada como uma forma de “facilitar o entendimento das transformações e das permanências sociais” (PELEGRINI, 2009a, p.13). Um dos recursos utilizados na coleção para tratar dessas transformações e permanências é a linha de tempo. A linha de tempo foi mobilizada tanto para representar as dimensões de duração e sucessão do tempo cronológico (PELEGRINI, 2009a, p.15), como as durações do tempo histórico propostas por Braudel (PELEGRINI, 2009b, p.12), e dessa forma deu destaque a outra dimensão do tempo, a simultaneidade.

É importante reconhecer nessa linha de tempo que, em uma mesma sociedade, ocorrem fatos diversos com durações diferentes. Além disso, existem fatos que acontecem simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Observe que uma parte do período da

escravidão ocorreu ao mesmo tempo que o governo de D. Pedro II, ou seja, esses são fatos simultâneos. No entanto, eles possuem durações diferentes: o governo de D. Pedro II é um fato de média duração; já a escravidão é um fato de longa duração (PELEGRINI, 2009b, p.12).

Outro recurso explorado pela coleção para tratar da articulação dessas dimensões temporais é o uso de metáforas. No volume destinado ao 7º ano, há a citação de um texto historiográfico que afirma

Como o oceano, o tempo é um só, mas inclui camadas temporais da mesma forma que o oceano inclui camadas de água. Nos dois casos, as camadas são sobrepostas e simultâneas. (PELEGRINI, 2009b, p.11)

Outra citação de texto historiográfico traz, no quarto volume, mais um exemplo do uso de metáforas para auxiliar na construção dessas ideias:

É possível perceber que o tempo de duração de cada uma das transformações que ocorrem na sociedade é bastante variável. Ele não poderia ser comparado a um trem que se movimenta em uma velocidade constante. A duração dessas transformações depende de muitos fatores. Podem ocorrer avanços mais rápidos ou mais demorados, solavancos e até mesmo recuos... As mudanças, muitas vezes, encontram resistências e levam tempo para se instalar plenamente. O tempo histórico é, assim, feito de mudanças, mas também de permanências de fatos históricos cujo ritmo de transformação é bem mais lento. (PELEGRINI, 2009d, p.11).

A noção de simultaneidade aparece como conteúdo trabalhado desde o primeiro volume da coleção, destinado ao 6º ano de escolaridade, série na qual os estudantes tomam contato com a História enquanto uma disciplina escolar específica:

É importante observar que os acontecimentos históricos, apesar de terem diferentes durações, estão interligados e podem ser simultâneos. Por isso, o historiador, ao analisá-los, precisa levar em conta essas durações. (PELEGRINI, 2009a, p.13).

Essa dimensão da ideia de multiplicidade de temporalidades, ao contrário da primeira, revela um sinal que precisa ser simbolicamente ampliado. A noção de simultaneidade é fundamental para a crítica à monocultura do tempo linear, pois traz em si o potencial de desconstrução da histórica como uma totalidade única e homogênea. Quando se concebe o simultâneo como referido ao tempo cronológico e o contemporâneo referido ao tempo histórico, é possível identificar a simultaneidade do não contemporâneo em espaços e culturas diferentes. E nesse sentido, ao pensar o contemporâneo como uma parte reduzida do simultâneo, esconde-se uma hierarquia na assimetria dos tempos históricos: “a superioridade de quem estabelece o tempo que determina a contemporaneidade” (SANTOS, 2006, p. 100). Mas se entendemos a simultaneidade na perspectiva de uma ecologia das temporalidades, é possível desarticular a monocultura do tempo linear através do reconhecimento de diferentes

tempos históricos que são simultâneos, porém não assimétricos. A mesma lógica pode ser usada para ampliar simbolicamente o uso dos recursos da linha de tempo e da metáfora para tratar o tema. Aqui é possível explorar ainda mais a ideia de sucessão no sentido de distingui-la da noção de progressão própria da monocultura do tempo linear. A sucessão de eventos e processos no tempo não deve implicar necessariamente na perspectiva de desenvolvimento progressivo, própria do processo de criação da não-existência da razão metonímica.

O questionamento da concepção de História como uma totalidade unitária e homogênea, onde a concepção de tempo linear progressivo contribui para promover a assimetria dos tempos históricos, só será possível a partir da construção da noção de uma simultaneidade capaz de promover a proliferação e a heterogeneidade das totalidades. Creio que isso pode ser realizado por meio da problematização do conceito de tempo histórico e de suas dimensões de sucessão e simultaneidade. Dessa forma, acredito que a coleção *Vontade de Saber História* ainda traz marcas da tradição, mas mostra os sinais de uma alternativa e a possibilidade de construção de outras histórias possíveis.

### **Referências bibliográficas**

ABUD, Katia Maria. “A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula”. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Identidade e ensino da história no Brasil” In: CARRETERO, Mário, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. “História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?” In: *História e Ética: Simpósios Temáticos e Resumos do XXV Simpósio Nacional de História*, Fortaleza, 2009.

FONSECA, Selva. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus Ed., 1993.

\_\_\_\_\_. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus Ed., 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. “‘Exercícios com documentos’ nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica” In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis. e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola. Autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. Pp. 243-259.

JASMIN, Marcelo. “Apresentação” In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD” In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.24, n.48, 2004.

MONTEIRO, na Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história” In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola. Autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação” In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros., MAGALHÃES, M.S. *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X / FAPERJ, 2007.

PELLEGRINI, Marco Cesar, DIAS, Adriana Machado e GRINBERG, Keila. *Vontade de Saber História*. São Paulo, FTD, 2009.

PELLEGRINI, Marco Cesar *et alli*. *Vontade de Saber História, 6º ano*. São Paulo, FTD, 2009a.

PELLEGRINI, Marco Cesar *et alli*. *Vontade de Saber História, 7º ano*. São Paulo, FTD, 2009b.

PELLEGRINI, Marco Cesar *et alli*. *Vontade de Saber História, 8º ano*. São Paulo, FTD, 2009c.

PELLEGRINI, Marco Cesar *et alli*. *Vontade de Saber História, 9º ano*. São Paulo, FTD, 2009d.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo, Cortez, 2008. 5ª edição.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” In: *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo, Cortez, 2006.