



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE O PROFESSOR, O ACADÊMICO E O ESTATAL

Eleuza Diana Almeida Tavares
(UESB)

Maria Cristina Dantas Pina
(UESB)

RESUMO

Este texto apresenta considerações iniciais sobre a construção do currículo de história do ensino médio. Pretende investigar quais tensões estão presentes nos documentos formativos e/ou orientadores, suas regulações e interações com a prática do professor em sala de aula, com ênfase no fazer pedagógico do professor. É parte da pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado em Educação da UESB que tem como objetivo compreender como se constitui o ensino de história em sua relação com o currículo da graduação em história, os documentos reguladores para o ensino de história da Secretária de Educação do Estado da Bahia (SEC), os documentos produzidos pelo professor e sua prática na sala de aula. A pesquisa toma como referencial central as formulações de Ivo Goodson sobre currículo, no campo da sócio-história.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino de história. Trajetórias.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere numa discussão mais ampla sobre o conhecimento histórico produzido por professores de história na prática de sua disciplina no

-Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Professora de História do Ensino Médio na rede estadual de ensino. E-mail: dianahist@gmail.com.

-Orientadora. Doutora em Educação (Unicamp), Professora Adjunta do Departamento de História e do Programa de pós-Graduação em Educação da Uesb. Coordenadora do LAPEH (Laboratório de estudos e Pesquisas em Ensino de História). E-mail: mcristina.pina@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

espaço escolar. Estudar os professores em suas práticas escolares é tarefa imprescindível se desejamos ampliar nossos conhecimentos acerca dos processos de ensino em nossas escolas; aqui trazemos alguns questionamentos sobre qual currículo produz o conhecimento acadêmico em história e como esse processo de produção tenciona e influencia a produção do conhecimento histórico escolar, que, por sua vez, é também tencionado pelas diretrizes do Estado, questões discutidas a partir da pesquisa em andamento no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre o conhecimento das tensões que atravessam a efetivação do currículo, nas suas relações com a vida do professor, sua formação acadêmica e os documentos normativos do Estado.

Os questionamentos que nos levaram ao estudo mais aprofundado dessa temática iniciaram-se da experiência com a formação continuada de professores de história. Percebíamos empiricamente que, reiteradamente, os professores de história se questionavam acerca da constituição dos saberes escolares, da ausência interativa com as diretrizes governamentais e das dúvidas sobre as formas de utilização do conhecimento produzidos na Universidade.

Nesse universo entendemos o currículo como um artefato social e nesse sentido o ensino de história como algo que está ligado à trajetória de vida e formação dos sujeitos professores, compreendendo que essa está situada num contexto que possui uma história: do indivíduo, da comunidade, da instituição, da legislação sobre educação.

Esta pesquisa está vinculada aos estudos do teórico Ivor Goodson⁶⁰⁶ sobre currículo, no campo da sócio-história, por que entende-se que os estudos com base na história social do currículo possibilitam investigar os mecanismos de seleção e de organização dos conteúdos escolares de modo a compreender os processos

⁶⁰⁶ Ivor Goodson tem uma vasta produção, iniciada ainda nos anos de 1980, continua a pesquisar e publicar até os dias de hoje. Ele divide a própria obra em três linhas principais: currículo (estudados numa perspectiva histórica), história de vida de professores e política educacional.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

internos da escolarização, ou seja, sua relação com a formação das sociedades e constituição das hierarquias políticas, sociais e culturais. (SANTOS, 2009).

O estabelecimento do currículo como campo especializado data do início do século XX e tem seu marco nos estudos de escritor norte americano Bobbitt. Em 1918, o livro *The curriculum*, teorizou sobre o assunto buscando estabelecer as finalidades da educação em massa (SILVA, 2004, p. 22).

Seu modelo para o funcionamento da escolarização, largamente aplicado até a década de 1970, ficaria conhecido na historiografia sobre currículo como teorias tradicionais. No contexto da revolução russa, da política imperialista das principais potências, da automação à produção fabril e da primazia da racionalização dos processos como método para o progresso contínuo, Bobbitt buscou igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor.

Em Bobbitt, essa transposição dos princípios da administração científica de Tylor para a educação deveria começar por estabelecer precisamente seus objetivos, “objetivos, [que] por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva o currículo resume-se a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. Os desdobramentos do seu modelo consolidaram-se 30 anos depois com os estudos feitos por Ralph Tyler que identificava “três fontes nas quais se devem buscar os objetivos da educação (...): I. estudos sobre os propósitos dos aprendizes; II. Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; III. Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (SILVA, 2004, p. 25).

Outra vertente sobre currículo desse período são as ideias defendidas por John Dewey, consideradas mais progressistas. Menos focado na economia que seus



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

outros dois colegas, Dewey defendia uma educação que deveria se constituir como um *locus* de vivência e prática direta de princípios democráticos liberais.

A crise do paradigma do progresso após duas grandes guerras mundiais, os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os movimentos de contra cultura, o feminismo, a liberação sexual, a mobilização da sociedade civil contra a guerra do Vietnã, o maio de 68 francês e a primavera de Praga, marcam a efervescente década de 1960 no mundo. Nesse contexto, as verdades estabelecidas estavam sendo colocadas a xeque (HOBSBAWM, 1995).

Nesse caldeirão de questionamentos, temos nos EUA a renovação da teorização sobre o currículo, no movimento conhecido como reconceptualização (Willian Pinar). Na Inglaterra a nova sociologia da educação cujos expoentes são Basil Bernstein e Michael Young, no Brasil a intensa produção sobre educação de Paulo Freire e na França os estudos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot, Establet (SILVA, 2004).

O movimento de reconceptualização, consolidado na I Conferência sobre Currículo realizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973, rejeitava o entendimento dominante sobre currículo, que o compreendia unicamente como atividade técnica e administrativa.

De acordo com Silva (2004), a partir dessa conferência formaram-se duas vertentes, uma fundamentada em bases neomarxistas e na teoria crítica da Escola de Frankfurt (Universidade de Wisconsin e Columbia) e outra cujo desenvolvimento se deu na Universidade de Ohio ligada à fenomenologia e hermenêutica.

Expoente reconhecido da vertente neomarxista, Apple (1989) compreende que o currículo não se constitui como corpus neutro, ao contrário do que defendia Tyler, o currículo não é organizado através de um processo de seleção desinteressada, baseada em fontes filosóficas e/ou valores consensuais da sociedade. “O currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

particulares das classes e grupos dominantes.” (SILVA, 2004, p. 46), num termo é uma relação de poder.

Na nova sociologia da educação (NSE), os sociólogos britânicos buscavam traçar novos caminhos para esse campo do conhecimento. O programa da NSE centrava-se na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Nesse ínterim, Young, seu principal teórico, compreendia o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, nos quais era necessário investigar as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2004).

O movimento NSE, entretanto, comportava perspectivas heterogêneas representadas pelas diferentes abordagens que reuniam seus autores, postulavam concepções estruturalistas (Young, Bourdieu, Bernstein) e fenomenológicas (Geoffrey Esland, Nell Keddie). Esse movimento a partir da década de 1980 dissolveu-se numa ampla variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós estruturalismo.

De importância fundacional essas perspectivas modificaram significativamente o olhar sobre o currículo, um “terreno contestado” por espaço de participação na estrutura programática por esses novos olhares. Nesse terreno fértil a teoria pós-modernista radicaliza a crítica ao currículo, é o momento da pós-crítica, que põe em questão a possibilidade da emancipação do sujeito, alicerce da teoria crítica. A multirreferencialidade desaloja as narrativas fundacionais da modernidade, base na qual se apoia a teoria crítica (SILVA, 2004).

No Brasil os estudos sobre currículo aparecem a partir das reformas educacionais promovidas pelo Estado Novo (1930), sistematizada na obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação - a escola progressista ou a transformação da escola*, publicado em 1934, escrita por Anísio Teixeira (MOREIRA, 1990; SAVIANI, 2005). Esses estudos baseavam-se nas ideias de John Dewey, teórico



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

expoente da teoria progressista nos EUA, na década de 1920, sendo as bases referências para os trabalhos desenvolvidos pelo educador Anísio Teixeira sobre a educação no Brasil, no movimento conhecido como Escola Nova.

As elaborações de propostas curriculares no Brasil tiveram forte ascendência intelectual e política dos EUA até a década de 1980, fortalecidos pelo regime militar que vigorou no país entre 1964/1982 (BITTENCOURT, 2001).

Na década de 1980/1990 com o processo de redemocratização, novos olhares sobre o currículo ganharam o cenário político do país, os estudos de Paulo Freire sobre educação popular são um marco referencial desse momento. A referência de autores estrangeiros nesse contexto amplia-se com as discussões ligadas a Nova Sociologia da Educação, a teoria crítica, pós-crítica e os estudos culturais. (GOODSON, 2008; SILVA, 2004).

A historicidade do conhecimento produzido na escola passa a ser objeto de estudo desse novo contexto de pesquisa sobre Educação. Em seus estudos sobre o ensino de história, Bittencourt, comentando a obra de Chevallard, chama a atenção para as críticas ao conceito de transposição didática, reiterando as especificidades do conhecimento escolar, “a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interfere o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e problemas sociais”(BITTENCOURT, 2001, p. 25).

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que implica/possui um método no processo de refeitura da ciência de referência para a situação de ensino, atravessa essa produção a história de vida dos sujeitos envolvidos, suas representações sociais, políticas, culturais e legislação de política educacional vigente (BITTENCOURT, 2001; CHERVEL, 1990; GOODSON, 2008; JULIA, 2001).

Do modelo refletido no padrão da indústria no século XIX à mutirreferencialidade do século XXI, pensamos o currículo como o definiu Silva em sua obra Documentos de Identidade: “O currículo é lugar, espaço, território. O



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

currículo é relação de poder [...] o currículo é autobiografia, [...] no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (2004, p. 150).

A disciplina escolar de História está inserida no currículo do curso secundário no Brasil desde o século XIX e que, apesar das mudanças implementadas, permanece no currículo até os dias de hoje (NADAI, 1993). Em finais do século XIX e no adentrar da República, o currículo de história ganha novas formas, acentuam-se as críticas a uma história sagrada e se inicia a constituição de uma identidade nacional sustentada no nacionalismo patriótico, cujo passado nacional precisava ser escrito de forma homogênea, sem conflitos e “única para todos os brasileiros” (BITTENCOURT, 2007). O ideário republicano, influenciado pelas idéias civilizatórias dos países europeus, incluiu a história da civilização no currículo, pensando a história nacional como consequência e apêndice desta trajetória única da humanidade. Essa influência se dava não por idealizações individuais, mas por ser a Europa, naquele momento, o centro dinâmico do capitalismo mundial e, portanto, modelo de desenvolvimento para aqueles que defendiam o mesmo projeto para a América Latina.

Durante o século XX, essa disciplina passou por muitas mudanças, resultantes das tentativas institucionais para retirá-la do currículo. Na década de 1970, através da Lei 5.692/71⁶⁰⁷ a disciplina foi substituída pela disciplina Estudos Sociais, retornando ao currículo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96. De toda forma, suas características e objetivos contribuíram para a sua manutenção no currículo, devido ao reconhecido papel na formação da identidade nacional, na constituição da cidadania e na construção do ensino de História vinculado com a formação de um cidadão crítico (BITTENCOURT, 2001).

A escola e seu ensino no Brasil nunca atendeu, de fato, em quantidade e qualidade, aos setores economicamente desfavorecidos da população. No entanto,

⁶⁰⁷ Brasil. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

a partir das décadas de 50 e 60, com o crescimento das vagas e das escolas, e dos finais dos anos 70 e 80 com o processo de luta pelo fim da ditadura militar, o movimento por uma escola democrática e um ensino que forme um homem integral, crítico ganhou dimensões inigualáveis. Nos anos 90, com todas as modificações em torno do processo de acumulação capitalista e suas relações sociais, esse ensino é, também, tencionado a mudar.

Durante todo esse percurso o conhecimento histórico e seu ensino foi palco privilegiado de debates. Se por um lado a Academia inovava nos aspectos teóricos e metodológicos o conhecimento histórico, desde os anos 60; por outro lado essas mudanças não chegavam à escola, esta continuava a reproduzir um ensino marcado pelo positivismo, no qual predominava uma história linear, imutável, sem conflitos e privilégio de alguns homens apenas, além de ser cobrada a memorização de datas e fatos sem o estabelecimento de quaisquer relações.

Um primeiro grande momento de rupturas com essa história vai acontecer nos anos 1980, quando profissionais de educação se envolvem na luta pelo fim dos cursos de Estudos Sociais, pelo retorno da História e Geografia enquanto áreas específicas, pela democratização do espaço escolar, juntamente com o engajamento nos movimentos sociais que queriam o fim da ditadura. Nesse movimento, profissionais de São Paulo e Minas Gerais ligados à educação e aos órgãos governamentais constroem duas propostas curriculares para o ensino de história, rompendo ou tentando romper, com a história positivista, linear e evolucionista.

A proposta de São Paulo centrava-se na história temática proposta pelos historiadores da Escola dos Annales, discutia a história a partir do presente e suas relações com a realidade do aluno. A proposta de Minas, inspirada pelo marxismo, organizava-se em torno do conceito de modo de produção e suas transformações, trazia para discussão a exploração do trabalho, as diferenças de classe; embora não conseguiu de fato romper com o evolucionismo e a linearidade.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Essas propostas saíram das universidades, dialogou com os profissionais das escolas e chegaram até o ensino (a de Minas mais ainda via livros didáticos), mas o que se constata é a permanência na quase totalidade das escolas de um ensino enciclopédico e linear, salvo as experiências isoladas de professores que buscam outros significados para seu trabalho cotidiano.

As políticas públicas de ensino precisam ser analisadas a partir do seu contexto político. Vivemos desde a década de 1990 um momento privilegiado de discussões em torno da educação e seus rumos: os organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, Cepal, entre outros) têm insistido no papel da educação para o desenvolvimento social e econômico do indivíduo e até na construção de uma certa equidade social. Para tanto desenvolveram princípios gerais que devem ser seguidos por todos os países, fundamentados na ideia que é preciso desenvolver certas habilidades e competências para melhor utilizar as novas possibilidades tecnológicas da atualidade, como também melhor conviver num mundo globalizado e interligado, no qual é preciso respeito no trato com os recursos naturais (recursos esses desenfreadamente utilizados por esses organismos ou grupos a eles ligados, ao longo dos últimos séculos). É preciso formar um homem capaz de competir com qualidade no mercado, que esteja disposto a aprender a aprender. As recomendações atribuem ações aos governos – políticas efetivas em relação ao ensino, as instituições, aos currículos. No Brasil essas recomendações foram seguidas e, desde o início dos anos 1990, progressivamente intensificada a ação do Estado na educação. Nesse contexto que temo no Brasil a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Reforma do Ensino Médio e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ações essas envolvidas no projeto político de priorização das áreas tecnológicas e privatização do ensino superior.

Em relação ao currículo de história especificamente, os PCNs trouxe novas direções que aos poucos adentraram às escolas, seja via livros didáticos, seja via



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

formação continuada ou mesmo prescrição curricular do Estado: ampliação da noção de identidade única, temas transversais, história temática, trabalho com diversas fontes. Essas novas formulações foram apropriadas de diversas formas pelo professor no seu cotidiano, provocando uma construção multifacetada do ensino de história e seu currículo. Entender como acontece na prática este ensino e esse currículo é tarefa que se coloca aos pesquisadores.

O quanto eu levo para sala de aula das minhas próprias experiências de vida? Levo para sala quem sou? Faço uma partição entre o que acredito e o que é imposto como conduta a seguir nas diretrizes estabelecidas? Parafraseando Nietzsche, como o professor se torna quem é?

De acordo com Nietzsche, esse tornar-se passa por aceitar o imprevisível da vida, *o devir*. “Que alguém se torne o que é, pressupõe-se que não suspeite sequer remotamente o que é” (NIETZSCHE, 2005, p. 48). Os sujeitos dessa pesquisa, professores de ensino médio lotados em escolas públicas e particulares, com experiência de atuação em sala de aula, são o conjunto de suas próprias histórias, da relação com sua família, com sua comunidade. São constituídos na relação com o trabalho, os alunos, os colegas, as relações amorosas e os amigos.

Forjam suas identidades na relação que estabelecem com o outro. E em cada experiência que vivem, esses seres modificam-se, tornam-se. Múltiplos caminhos abrem-se a sua frente, mas na atuação profissional roteiros prévios são dados. Nesse movimento, o que os levam a serem o que são?

Quando dizemos experiência pensamos no que foi capaz de transformar os professores ao longo do exercício da docência, o que os tocaram, mobilizaram, os que os motivaram a escolherem uma determinada proposta pedagógica. Compreendemos o conceito de experiência a partir da reflexão de Larrosa.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Quais foram os caminhos que levaram esses professores a lecionarem história? Quais são suas lembranças do tempo da graduação? Como se veem professores? Existem momentos de reflexão sobre sua prática? Qual relação entre as histórias desses professores e a prática da docência de história? Que tipo de currículo orienta essa prática? Como dialogam com a legislação sobre a disciplina de história? Qual a relação com os materiais didáticos que produzem e utilizam, incluindo o livro didático?

Os caminhos metodológicos dessa pesquisa navegam partindo da análise dos documentos reguladores do ensino de história do Estado da Bahia (SEC), do ementário do curso de graduação em história da UESB, do livro didático, das narrativas dos professores sobre sua trajetória de vida e formação, bem como dos seus planos de curso e aula, cadernos de anotações, textos, avaliações, etc..

Buscando compreender como se dá a prática do professor de história, do ensino médio, frente às tensões do conhecimento acadêmico, da legislação estadual e das singularidades da cultura escolar⁶⁰⁸. Dando a conhecer qual a concepção de história produzida no conhecimento histórico escolar; quais os tipos de saberes que são mobilizados pelo conhecimento histórico escolar; quais as influências do saber histórico acadêmico e estatal no processo de produção do saber histórico escolar. Quais tensões multireferenciais e multifacetadas há no processo de produção do saber histórico escolar, na invenção de currículos de escolas do ensino médio? E quais as diferentes tensões e pressões na atuação do professor da

⁶⁰⁸ Compreendemos o conceito de Cultura Escolar como definiu o pesquisador Dominique Julia: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 2001).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

escola pública e particular, avaliando de que forma essas pressões constituem o conhecimento histórico produzido.

Mapeando dessa forma o ensino de história produzido nas singularidades da cultura escolar. Entendendo que conhecer os mecanismos que incidem na prática, seus modos, formas e jeitos em suas redes de significação é condição primária para torna-se autor de si e pensar políticas de currículo que atentem para um ensino de história rico de significações, aberto às multiplicidades das formas de ser e pensar o mundo.

Os desafios são muitos, esperamos ao longo desses dois anos nos aproximar do entendimento de como acontece a construção social do currículo de história do ensino médio em Vitória da Conquista. Dá voz aos professores em sua prática cotidiana e analisar os sentidos que eles atribuem ao conhecimento histórico e seu ensino.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.
- BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. RJ, Vozes, 2008.
- HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**, o breve século XX. SP: Companhia das Letras, 1995.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 019. São Paulo, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, Papyrus, 1990.
- NADAI, E. **O Ensino de História no Brasil**: Trajetória e Perspectiva: Revista Brasileira de História, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p.143-162.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

NIETZSCHE, F. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, B. B. M. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970** – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais. RJ. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**, uma introdução às teorias do currículo. BH, Autêntica, 2004.