

HISTÓRIA ANTIGA E LIVROS DIDÁTICOS NO SÉCULO XXI: INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS

Luis Ernesto Barnabé¹

Resumo: A presente pesquisa teve por objetivo analisar livros didáticos para Ensino Fundamental – Séries Finais – produzidos a partir do ano 2000 com o intuito de perceber a maneira como a História Antiga foi abordada, levando-se em conta que tais obras visavam estar em acordo com o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Foi possível perceber um grande esforço nesse sentido das obras, que apresentam inovações de abordagem e atualização bibliográfica, embora em alguns casos ainda se encontre a abordagem tradicional de narrativa política e heróis e/ou anacronismos ou informações superadas pelo debate historiográfico. Contudo, mais do que uma análise propriamente dita dos aspectos formais ou didáticos dos livros em questão, se esperava traçar um diagnóstico da apropriação de valores atribuídos à Antiguidade presentes na sociedade brasileira, uma vez que – ao considerarmos os livros didáticos como artefatos culturais que apresentam uma dinâmica própria de produção e circulação – ocorrem processos interativos entre autores, editoras, público leitor e Estado.

Palavras-chave: Livro Didático; Ensino de História Antiga, usos do passado

Abstract: The present study aimed to analyze textbooks for Primary School - Finals Series - produced from 2000 in order to find out how the Ancient History was addressed, taking into account that these works intended to be in accordance with the PNLD (Plano Nacional do Livro Didático Textbook). It was possible to realize an effort in this direction, as textbooks presented innovations on their approach and bibliography. In some cases still prevailed the traditional narrative with political heroes, anachronisms or information overcome by the historiographical debate. However, more than an actual examination of the formal and didactic aspects of the books analyzed, it was intended to draw a diagnosis of Ancient values of appropriation presented in Brazilian society once textbooks can be considered as cultural work which has a context of production and circulation, besides the interaction between authors, publishers, readership and State.

Keywords: textbooks; History teaching; Uses of Past.

Na presente comunicação, trataremos de maneira parcial, os resultados das análises e reflexões feitas acerca das abordagens da História Antiga nos volumes das seguintes coleções do 6º Ano/5ª Série: Projeto Araribá (APOLINÁRIO, 2009), História, Sociedade & Cidadania (BOULOS, 2006), Tudo é História (CARDOSO, 2010), Saber e Fazer História (COTRIM, 2006), Construindo Consciências (MELLO, 2007), Vontade de Saber História (PELLEGRINI, 2009), História e Vida Integrada (PILETTI,

¹ luis.ernesto@uenp.edu.br. Professor Assistente - Curso de História- Jacarezinho./UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná.

2007;2010), História em Documento: Imagem e Texto (RODRIGUE, 2002), História por Eixos Temáticos (TOTA, 2002), Projeto Radix (VICENTINO, 2010)².

A “onda de reformas” curriculares ocorrida em várias partes do mundo³ na década de 1990, também ecoou no Brasil, recentemente redemocratizado, como evidência a atuação do Estado brasileiro através dos princípios de universalização do Ensino, da inclusão de etnias e minorias presentes na constituição de 1988, na LDB de 1996, nos PCNs de 1997 e no PNLD. Além da universalização, o teor destes documentos oficiais comprova outra tendência comum a outras disciplinas, da revisão formal e de conteúdos; a democracia e cidadania, e o mundo do trabalho ganham destaque.

No interior deste movimento, pudemos identificar, no plano historiográfico, a passagem de uma memória oficial a uma memória de classe que se torna cada vez mais plural, nuançada e diversificada. No plano pedagógico, assistimos à passagem de uma história narrativa, baseada na memorização, para uma história explicativa e, desta, para uma história-problema. As rupturas e as continuidades identificadas no interior destas mudanças paradigmáticas encontram-se relacionadas às mudanças dos embates sociopolíticos produzidos nos anos 1970-1990, (SIMAN 2006, p.41).

O posicionamento do Estado diante deste cenário de mudanças pode ser identificado nas publicações oficiais. O PCN História (2001, p.46) afirma que uma das intenções que os conteúdos expressam é “favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades”, e recomenda que

o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001, p. 46).

No Guia do PNLD História – Ensino Fundamental/ anos finais 2008, a “Construção da Cidadania” ganha *status de* critério de avaliação dos livros didáticos, e a coleção é avaliada se aborda no conjunto do texto didático

a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, estimulando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade, se

² O trabalho completo, submetido à Revista Opsiis (<http://www.revistas.ufg.br/index.php/opsis>), aguarda publicação.

³ Para mais detalhes, sugerimos a análise de Vitória Silva (2006, p.51-86)

abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, [...] relacionando-a ao conteúdo histórico. Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária e, enfim, se discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2007, p.15)

Como os livros didáticos lidam com estas questões ao abordarem a História Antiga? Em que medida falar de egípcios, gregos e romanos possibilita a percepção de múltiplas temporalidades, da diversidade das experiências humanas? Não existe uma menção direta acerca do trato da Antiguidade nos documentos oficiais citados, mas sim sugestões de conteúdo nos eixos temáticos propostos pelo PCN História (p.59-61, p.71-73). Além disso, como salientaram Gilvan Ventura da Silva e Ana Teresa Gonçalves, há duas tendências comuns nas abordagens dos livros didáticos acerca da História Antiga:

- a) abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais, ou b) buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura de origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana; e vêem-se as origens do teatro na Grécia, do direito em Roma, da democracia no mundo grego Clássico, da reforma agrária na República Romana, como se o que existisse hoje fosse um mero prolongamento do que houve no passado (SILVA & GONÇALVES, 2001, p.127-128).

Embora a análise destes autores seja de 2001, pode-se ver que a estruturação dos conteúdos pouco ou nada se alterou nos livros didáticos, o que sinaliza que a grande maioria ainda estaria presa a um princípio teleológico de que somos herdeiros do mundo antigo.

Tratando-se da Antiguidade e tendo em vista a implementação da obrigatoriedade dos conteúdos de História da África, por exemplo, poderíamos dizer então que a falta de um direcionamento mais preciso da documentação oficial do como renovar a abordagem de História Antiga, foi responsável pela permanência de alguns dos problemas descritos acima? Esta é uma questão difícil de responder, mesmo porque pesquisas como a de Anderson Oliva (2007) demonstraram como a própria introdução dos conteúdos de História da África deve ser vista como um processo em curso, ainda longe de uma abordagem adequada. Assim como ocorre com as abordagens de História da África, no que tange a reformulações da abordagem de História Antiga, é possível perceber iniciativas mais ou menos tímidas ou significativas, decorrentes da

movimentação que ocorre no campo. Todavia, como constatou Moreno (2014, p.102), inovações nos livros didáticos de História são negociadas entre permanências e consensos em decorrência do próprio funcionamento da disciplina escolar. Para as editoras, uma inovação é aceita quando o mercado – ou seja, os professores – acatam. Como são poucos docentes do atual quadro da rede de ensino básico que cursaram História Antiga com especialista, de nada adiantaria reformulações radicais, pois os professores não se sentiriam à vontade em trabalhar de uma maneira como nunca fizeram antes. Por isso, é impensável uma ruptura total com os paradigmas anteriores. Vale ainda dizer que mudanças podem estar em curso através de duas frentes: a entrada na rede de ensino básico de docentes com novos olhares para a Antiguidade e livros didáticos rompendo com abordagens tradicionais como a de ascensão e queda, de lugares de memória historiográficos.

Em consequência, pode-se observar um efeito de espelho, e os livros didáticos mais vendidos são tomados como modelo a partir dos quais se podem construir novas propostas (MORENO, 2014, p.104). E neste sentido, a reformulação no processo de escrita dos livros didáticos deve ser considerada, pois se tornou uma atividade complexa que inclui muitos profissionais além do autor propriamente dito, inclusive a colaboração de especialistas em História Antiga – segundo as próprias obras – como é o caso, dentre das coleções *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2009) da Editora Moderna; *História por eixos temáticos*, (TOTA, 2002) e *História sociedade e cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2006), ambas da FTD; *História e vida integrada*, (PILETTI, 2007; 2010) da Editora Ática.

Algumas obras mantêm uma abordagem tradicional da História Antiga, que em alguns momentos compromete por não acompanhar inovações dos debates da academia, enquanto que outras, em detalhes pontuais, avançam em reflexões que problematizam as sociedades antigas para além de esquemas simplificadores estanques, interna e externamente. Respectivamente: abordam a política, a sociedade, a economia, a cultura, a religião, dissociadas; as relações entre povos não é abordada. O conceito de simultaneidade entre os povos é suprimido em detrimento do movimento de ascensão e queda, e quando se estuda os romanos não se fala mais de babilônicos ou persas, egípcios ou hebreus, mesmo eles estando ali, mas agora na condição de dominados.

Em relação ao Egito antigo, para tomarmos uma situação, o livro didático *História em documento*, apresenta uma conceituação de sociedade egípcia com o Faraó

ao centro e as demais camadas sociais ao seu redor (RODRIGUE, 2002, p.113). Isto é significativo por romper com a caracterização piramidal muito difundida, inclusive para além da História Antiga, com uma hierarquia rígida; mas também por possibilitar uma reflexão mais integrada entre sociedade, trabalho, poder e religião. Lopriero (1994) ao trabalhar com o escravo na sociedade egípcia adverte que a própria hipótese da existência de uma forma qualquer de escravatura de tipo clássico no vale do rio Nilo já é por si controversa, uma vez que diversos grupos sociais descritos na documentação oficial estavam sujeitos a restrições de liberdade individual e obrigações de trabalho. O autor demonstra como essa variedade se observa através das diversas terminologias empregadas para designar os sujeitos ao trabalho e ao mesmo tempo demonstra como a sociedade egípcia tem todo o seu funcionamento em função do faraó, e para além de casos esporádicos somente é possível encontrar um grupo social sob o status de sujeição através de um processo histórico que aparece consolidado no Novo Império, pós-vitória sobre os hicsos.

Além disso, este pensar sobre a escravidão no Egito Antigo implica rever o senso comum há muito estabelecido de que as pirâmides foram construídas por escravos, uma vez que hoje já se sabe que a construção das pirâmides, assim como diversas outras atividades, foi realizada com mão de obra fruto das obrigações de trabalho e que no momento de expansão militar e escravização de estrangeiros, já não era mais comum faraós construírem pirâmides, fato mencionado apenas em uma obra, de maneira dúbia:

Na base [da sociedade] estava a maioria da população, constituída pelos camponeses (conhecidos por **felás**) e escravos. Estes últimos eram geralmente prisioneiros de guerra ou servidores domésticos. Além disso, trabalhavam na construção das pirâmides e dos palácios dos soberanos no período de inundações do Nilo (MELLO, 2007, p.44, grifos do autor).

Na cultura escolar, a escravidão no Egito Antigo integra um arcabouço maior, a história do povo hebreu somada à história do cristianismo remete a uma prática comum nos primórdios do Ensino de História: a História Sagrada. Em 1827, a proposta debatida na Assembleia dos Deputados previa o ensino de história subdividido entre História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil (BITTENCOURT, 2008, p.100); e com o fortalecimento das ideias republicanas e o posterior Estado Republicano, a História Sagrada enquanto componente curricular gradativamente desaparece das escolas públicas, embora permaneça nas escolas confessionais. Todavia,

seu conteúdo pode ainda ser visto inserido nos programas curriculares atuais, o que demonstra que houve um processo de acomodação. Na História Sagrada se seguia uma trilogia: a) dos patriarcas, passando pelo Êxodo e a instalação do povo na terra prometida, a experiência monárquica e a queda de Jerusalém e os profetas, b) a vida de Jesus Cristo – quando se revela o seu sentido, e c) a História da Igreja que persistirá ao longo dos séculos (BITTENCOURT, 2008, p.115).

As abordagens do povo hebreu e do surgimento do cristianismo em praticamente todos livros didáticos consultados seguem de perto o relato bíblico, boa parte fazendo menção à Bíblia como a referência enquanto que outros omitem este fato e todas implicações do uso da Bíblia como fonte histórica. Duas obras mencionam a questão do Jesus Histórico, uma trabalha com o excerto de Josefo (APOLINÁRIO, 2009, p.228), e outra com o excerto de Tácito (RODRIGUE, 2002, p.243), enquanto que Cardoso (2010, p.163) apenas coloca um *box* para cada um dos autores antigos, mas sem informar que são fontes que citam Jesus além dos evangelhos⁴. Não há, portanto, uma visão panorâmica do religioso deste mundo romano integrado, das interações entre cultos. O culto de Mitra é citado apenas por Cotrim (2006, p.156), para demonstrar a correlação da data escolhida para a celebração do Natal. O cristianismo aparece nos relatos como uma alternativa melhor à tradicional religião romana (politeísta), como uma instituição pronta e naturalmente útil aos usos dos imperadores.

Mas se considerarmos a quem se destinam os livros didáticos (professores, alunos e indiretamente pais), a influência de valores da sociedade atual, muito arraigados na população torna-se relevante. Se a abordagem das religiões africanas em sala de aula tem causado polêmica, é possível imaginar o que aconteceria com a desnaturalização, ou dessacralização, da tradição cristã. A complexidade desta questão nos remete novamente a Carretero (2010), que em estudo sobre as efemérides na Argentina, demonstra como representações construídas acerca do passado sobrepõem laços afetivos, emocionais a cognitivos racionais, e nos faz pensar sobre como os usos do passado não apenas legitimam discursos ou ideologias, como também moldam identidades.

Considerações

⁴ Provavelmente no momento de diagramação e fechamento do texto, esta informação foi suprimida e o sentido da existência dos boxes com uma foto e descrição de Josefo e Tácito perderam o sentido. O que pode demonstrar o conceito de autoria de livro didático tratado acima.

Gostaríamos de retomar alguns pontos, que embora não fechem a questão, nos ajudam a dimensionar a complexidade tanto do campo dos livros didáticos quanto da presença de aspectos da Antiguidade em nossa sociedade. A primeira observação é que devemos aceitar que nunca haverá sincronia entre História Acadêmica e História Escolar, pois se trata de campos com funcionamento e objetivos complexos e diferentes. Ainda assim, há de se considerar que a Cultura Escolar, que interfere na História Escolar, é consistente, mas não imutável; o que significa dizer que contatos e aproximações são possíveis – e desejáveis.

Em segundo lugar, concepções tradicionais permanecem, em termos de conteúdo e concepção histórica nos livros didáticos, alimentadas por forças intrínsecas às disputas dentro do campo, as quais nem sempre requerem o que poderíamos chamar de capital simbólico acadêmico, em detrimento de outros “capitais” que, por exemplo, protegem uma editora ante a um fracasso editorial. Os livros didáticos sugerem apresentar modificações nos textos introdutórios, e, no entanto, em relação aos conteúdos, há poucas mudanças (BITTENCOURT, 2004, p.309). Longe de mudanças radicais, o provável é que ocorram mudanças significativamente pontuais que se somam e se sobrepõem; e assim, autores dos livros didáticos, atentos às modificações feitas pelos concorrentes, a elas se adequem para não ficarem excluídos do mercado.

O momento com mais possibilidades de abordagem de História Antiga, definido pela *Cultura Escolar*, se localiza no 6º ano do ensino Fundamental, e atende turmas com faixa etária ao redor dos 11 anos. Isso porque a tradição ainda trata a História como sucessão de eventos em ordem cronológica. Disso emerge a questão do eurocentrismo implícito na concepção que coloca a História Antiga como a nossa primeira história. Ainda assim, nossa escolha em analisar elementos da Antiguidade na História Escolar através do Ensino Fundamental deu-se, em consequência da maior disponibilidade de espaço reservado para a construção desta memória social; e independentemente se o livro aborda (ou se o aluno entende) a complexidade das culturas e sociedades antigas, é aí que os valores que circulam e são ressignificados (ou não) com mais intensidade.

Como última questão caberia então indagar essa lógica anacrônica da tradição da *Cultura Escolar*, que faz com que os conteúdos abordados ao longo de todo Ensino Fundamental, sejam repetidos, de maneira muito mais acelerada no Ensino Médio (que tem menor duração e número de aulas). Esta prática de repetição é fruto de um

momento específico da história da escolarização brasileira, quando o antigo ginásial era para a grande maioria da população o ponto final dos estudos, enquanto o colegial estava restrito aos poucos que teriam chance de prestar vestibular. Assim a História Antiga retornaria no 1º ano do Ensino Médio, mas muito mais compactada na ânsia de se completar a corrida “das cavernas ao terceiro milênio”. Este fenômeno não é exclusivo do Brasil: na Argentina e no México, como constatou Vitória Silva (2006) ao comparar as concepções de História nos livros didáticos do Ensino Médio destes países, o enfoque a narrativa histórica se pauta pela história do capitalismo.

E exatamente por isso, a História Antiga pode oferecer um universo de experiências humanas em contraponto à tendência unificadora de histórias locais em uma única, regida pela expansão capitalista e pela integração através dos meios de comunicação, e ao afetar

as antigas relações entre espaço e tempo que regiam as sociedades humanas, exige que tenhamos a capacidade de produzir uma visão mais global da história, para compreendermos, por exemplo, a diversidade do mundo de hoje, seus conflitos e suas perspectivas para o futuro (GUARINELLO, 2004, p.18)

Além disso, se para o bem ou para o mal a História Antiga ocidentalizou nossa memória social, e conseqüentemente nossa identidade enquanto brasileiros (GUARINELLO, 2013, p.13), compreender o seu uso nos últimos séculos torna-se imprescindível para: a) desconstruir visões etnocêntricas através dos usos que foram feitos da Antiguidade pelas sociedades posteriores (sejam elas europeias, estadunidenses ou latino americanas) no sentido de legitimação de poder e violência; b) propiciar um contato com experiências humanas literalmente antes de Cristo, o que certamente contribui para que tendências fundamentalistas sejam combatidas, na medida em que se projeta tais experiências em uma perspectiva temporal muito mais ampla; e finalmente c) compartilhar as experiências e reflexões que os antigos fizeram entre si no que tange às mais diversas problemáticas sociais e humanas enfrentadas por eles, e também as reflexões e experiências feitas por outras sociedades que os leram e deles fizeram uso.

Como advertem Gonçalves e Silva (2008, p.29), o predomínio demasiado da História Regional e Nacional, pode confinar os alunos em “guetos” culturais, enquanto que o olhar para o outro, distante temporalmente e espacialmente amplia a própria noção de identidade e respeito às diferenças.

Em momentos de discussão sobre reformulações do Ensino Médio, que podem ampliar estes espaços de discussão histórica, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental ao se romper com as duas corridas da história da humanidade, fica a questão: espaços serão criados na *Cultura Escolar* para esta reflexão mais complexa acerca do mundo antigo e seus usos?

REFERÊNCIAS

Livros Didáticos

- APOLINÁRIO, M. R. (Ed.) **Projeto Araribá: História**. Obra coletiva. 2.ed. 6º ano. SP: Editora Moderna, 2009.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 1.ed., 5ª série. SP: Editora FTD, 2006.
- CARDOSO, Oldimar. P. **Tudo é História**. 4.ed. 6º ano. SP: Editora Ática, 2010.
- COTRIM, Gilberto. **Saber e Fazer História**. 3.ed. 5ª série. SP: Editora Saraiva, 2006.
- MELLO, Leonel Itaussu de A. **Construindo Consciências: História**. 1.ed. 5ª série. SP: Editora Scipione, 2007.
- PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber História**. 1.ed. 6º ano. SP: Editora FTD, 2009.
- PILETTI, Nelson. **História e Vida Integrada**. 3.ed. 5ª série. SP: Editora Ática, 2007.
- PILETTI, Nelson. **História e Vida Integrada**. 4.ed. 6º ano. SP: Editora Ática, 2010.
- RODRIGUE, Joelza. Ester. **História em Documento: Imagem e Texto**. 2.ed. 5ª série. SP: Editora FTD, 2002.
- TOTA, Antonio Pedro. **História por Eixos Temáticos**. 1.ed. 5ª série/6º ano. SP: Editora FTD, 2002.
- VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História**. 1.ed. 6º ano. SP: Editora Scipione, 2010.

Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe Maria.Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo. Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História – Ensino Fundamental /Anos Finais**. Brasília: MEC, 2007.
- CARRETERO, Mario. **Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Tradução de Carlos Henrique Luca Lima. Porto Alegre; Artmed, 2010.

- GUARINELLO, Norberto. Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GUARINELLO, Norberto. Luiz. História Científica, História Contemporânea e História do Cotidiano. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200002>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- LOPRIERO, Antonio. O Escravo. In: DONADONI, Sergio. (dir.) **O homem egípcio**. Tradução de Maria Jorge V. de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- MORENO, Jean Carlos. **Quem Somos Nós?** Apropriações e Representações sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros didáticos de História (1971-2001). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África:** diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990/2005). Tese Doutorado Universidade de Brasília, 2007, 404fls,
- GONÇALVES, Ana Teresa Marques & SILVA, Gilvan. Ventura. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas. In: CHEVITARESE, André Leonardo, CORNELLI, Gabriele & SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs). **A Tradição Clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008 (p.21-34)
- SILVA, Gilvan Ventura & GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**. Londrina, v. 7, 2001. (p123-142). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313>> . Acesso em: 30 jun. 2014.
- SILVA, Vitória. Rodrigues e. Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2006. 266fls.
- SIMAN, Lana. Mara. de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo**. Niterói, v.11, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a04.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.