



VOLUMEN II

# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen II**

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.  
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla  
Tel. +34 954 129 216  
WEB: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)

*Editores:*

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**  
**FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**  
**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**  
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.  
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

# LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN BRASIL

Selva Guimarães\*

*Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)*

## INTRODUCCIÓN

¿Qué Educación? ¿Qué ciudadanía? ¿Cómo formar a los profesores para la enseñanza de la participación ciudadana? Es decir, ¿cuáles son las relaciones entre la formación para la educación y participación ciudadana y la formación del profesional de Historia en Brasil? Estas son preguntas que pueden parecer obvias, pero que implican pensar: ¿Qué sociedad queremos construir en los espacios socioeducativos? Buscar las respuestas requiere una mirada profunda sobre los desafíos de nuestro tiempo, sobre los desafíos teóricos, políticos, sociales y culturales.

Planteamos, en este texto, contribuir a la investigación acerca de este tema, a partir de tres supuestos. El primero es la concepción de Historia como una asignatura fundamentalmente educativa, formativa y emancipadora. Las Ciencias Sociales y, especialmente, la enseñanza de Historia, son fundamentales para la formación de la consciencia histórica de los hombres (Rusen, 2001). Las aportaciones de la enseñanza de Historia en la educación y la participación ciudadana son primordiales, puesto que posibilitan la construcción de identidades, las representaciones temporales (Pagès y Santisteban, 2009), los proyectos y planes para el futuro (Audigier, 1999). Igualmente, refuerza la participación y la intervención social, la *praxis* individual y colectiva. El segundo, la consciencia de que el debate sobre los significados de la educación para la participación ciudadana se desarrolla en el interior de luchas políticas y culturales. Finalmente, creemos que es por medio de la reflexión permanente como podemos desenmascarar la lógica de las relaciones que articulan tanto la producción como la difusión de saberes e ideas formativas, desvelando límites y posibilidades, deseos y necesidades históricamente construidas.

El objetivo de este capítulo es presentar una reflexión sobre los resultados de estudios sobre la formación de profesores en los cursos de grado en Historia, en Brasil, durante los primeros años del siglo XXI y sobre las relaciones de estos profesionales con la enseñanza para la participación ciudadana. En esa línea venimos desarrollando, en el marco de una investigación más amplia, un estudio comparado entre países de Latinoamérica utilizando diferentes documentos, complementada con entrevistas orales con formado-

---

\* Facultad de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia ([www.gepegh.faced.ufu.br](http://www.gepegh.faced.ufu.br)). Av. Princesa Isabel, n. 454, ap.1100. CEP. 38400-192 Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [selva@ufu.br](mailto:selva@ufu.br).

res y gestores de cursos de Historia. Enfocaremos parte de los estudios sobre el Brasil a partir de documentos históricos en diálogo con diversos autores (Bittencourt, 2003; Canivez, 1991; De Alba, 2010; Dubet, 2011; Pagès, 2011; Savater, 2000).

## LA (DES)CALIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LOS PROFESORES

En el pasado reciente de la historia de la educación brasileña, la relación entre la formación de profesores de Historia y las luchas por la construcción de la ciudadanía y por la educación para la participación tuvo distintos aspectos en el contexto político.

El proyecto educativo implantado en los años 1960 y 1970 por la dictadura militar manipuló ideológicamente, simplificó y deformó la formación docente y la educación ciudadana. Por medio de los “Cursos Superiores de Licenciatura Corta en Estudios Sociales” se implantó un modelo de formación cuyo contenido enfocaba la formación moral y cívica, la adecuación ideológica de los jóvenes y futuros profesores a los objetivos e intereses del Estado, moldeados por la doctrina de seguridad nacional y de desarrollo económico.

Caracterizo la formación universitaria de profesores en los Cursos de Estudios Sociales, como una (des)calificación estratégica impuesta por la dictadura para impedir propuestas educativas basadas en principios de democracia y ciudadanía. Eran cursos rápidos (1.200 horas) que formaban el “profesor polivalente”, docente de Historia, Geografía, Estudios Sociales, Educación Moral e Cívica (EMC) y Organización Social y Política de Brasil (OSPB). En este período, la participación política, crítica y ciudadana de estudiantes y profesores fue restringida a través de diferentes instrumentos legales e ilegales. Prevalcieron las persecuciones políticas y la falta de respeto a las libertades democráticas. El profesor ideal para tal modelo de educación, autoritario y antidemocrático, era formado en cursos generales y superficiales, en los cuales no se aprendía a reflexionar, a pensar críticamente, sino a reproducir los contenidos de los libros didácticos censurados previamente por las autoridades del Ministerio de la Educación (Guimarães, 1993).

Las clases de Historia en la educación básica fueron sustituidas por Estudios Sociales, o vieron reducida su carga horaria. El espacio pasó a ser ocupado por las clases que tenían el rol explícito de difusión ideológica: EMC y OSPB. La historia enseñada, en el interior de tal proyecto, tenía como fundamento la historiografía tradicional positivista, eurocéntrica y lineal. Los currículos de formación docente y de educación básica eran organizados con base en los hechos de la política institucional, en secuencia cronológica causal. La Historia universal seguía el “*quadripartite* francés” -Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea-, criticado por Chesneaux (1995). Esta forma curricular enfatizaba la evolución de las sociedades agrarias rumbo al mundo industrial y tecnológico, sinónimo de paz y de equilibrio mundial. Las nociones de Historia de Brasil privilegiaban mitos y héroes nacionales, además de la creencia en la integración nacional y en el desarrollo económico. Una historia que tenía como lógica constitutiva la idea de progreso como algo global, positivo e inevitable. Brasil era considerado el país del futuro. Entre la población era ampliamente divulgado el slogan de propaganda del Régimen Militar: “*Brasil: Ame-o ou deixe-o*” (Brasil: ámalo o márchese)

La principal característica de tal modelo de formación era la exclusión: sujetos, acciones, ideas, luchas sociales y políticas, eran todos eliminados. La exclusión y la simplificación de conocimientos y valores dirigidos a los alumnos y profesores intentaban introducir la idea de que la Historia se hace por y para algunos, de que no la hacemos nosotros, sino unos pocos, “los otros”. Consecuentemente se formaba en los alumnos, ya en los años iniciales del colegio, una concepción autoexcluyente de la historia, de la ciudadanía. Se legitimaba, así, la concepción liberal de ciudadanía, abstracta y excluyente, dominante en el seno de la élite brasileña y en las políticas educativas implantadas a lo largo del siglo XX.

Según Canivez, los ideales liberales, anclados en el principio de la competencia, en la libertad total de actividades y cambios, tienen como valores centrales -que caracterizan la sociedad moderna- el trabajo y la eficacia. Así, “el *status* fundamental atribuido al individuo no es el de ciudadano, sino el de trabajador, productor, consumidor. El Estado es un mal necesario y la ciudadanía es una noción marginal por no decir caducada” (1991, p. 18). La formación de profesores en los Cursos de Estudios Sociales contribuyeron al desarrollo de esas ideas y valores, o sea, la “no participación”. La ciudadanía no era solamente una noción “marginal”, sino que era, principalmente, negada.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESOR, CIUDADANO CRÍTICO Y PARTICIPATIVO

Las luchas sociales y políticas a partir de la mitad de los años 1970, el proceso de democratización de la sociedad, han traído nuevas propuestas de educación, ciudadanía y participación. Las elecciones directas para los gobiernos provinciales y la victoria de la oposición en 1982 posibilitaron el inicio de debates sobre reformulaciones curriculares, articulados con el movimiento de revisión y ampliación de la producción historiográfica y educativa universitaria.

Los años 1980 fueron tiempos de crítica al modelo de educación y a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se repensaron diversos aspectos. De ahí emergieron otras propuestas de enseñanza para la ciudadanía y la participación en oposición a las ideas difundidas por la Dictadura Militar. Se consolidaron las luchas por la extinción de los Cursos de formación de profesores en Estudios Sociales. Paulatinamente las Universidades extinguen estos Cursos y pasan a ofrecer la Licenciatura Plena en Historia, Geografía, Sociología y Filosofía, con un mínimo de 3.200 horas de formación. La característica común a las propuestas curriculares es el cambio del objetivo, que pasa a ser “la preparación de los ciudadanos para una sociedad democrática”. Un ciudadano crítico, participativo, activo, capaz de transformar la sociedad brasileña. Concordando con Dubet (2011) acerca de los cambios en la ciudadanía, en los últimos tiempos, lo que se espera del ciudadano es que sea ante todo un sujeto activo a lo largo de su vida, dinámico, autónomo, en la escuela y en la sociedad.

El “nuevo” modelo de educación que se configura en los Cursos de formación docente requiere del profesor la responsabilidad de formar al “nuevo” ciudadano, capaz de intervenir, participar y transformar. La categoría “nuevo” sugiere la superación de lo “antiguo”, que alude a la dictadura, a la opresión, a la ausencia de libertades, a la negación, a la restricción de los derechos básicos de ciudadanía. La nueva Ley de Directrices y Bases

de la Educación (1996) confirma la finalidad de la educación nacional, promulgada en la Constitución Federal de 1988: la ciudadanía.

En ese escenario de cambios sociales, políticos, educativos y curriculares, constatamos problemas, subrayados por De Alba (2005), en las investigaciones sobre participación ciudadana: dificultades de los profesores de la educación básica en el tratamiento de la temática; de desarrollo en las Universidades de estrategias de formación de los profesores con perfil para el cumplimiento de las nuevas finalidades educativas; de implementación de currículos, en la estructura disciplinar dominante, en relación a la participación ciudadana; de los contenidos de los libros didácticos.

Para ejemplificar tales dificultades, registramos dos propuestas teórico-metodológicas recurrentes en los años 1980, que coexistieron con la “historia tradicional”: “el *quadripartite* francés”, tanto en la educación básica como en los Cursos de Formación de Profesores; otra forma era la ordenación de la historia a partir de la “evolución” de los modos de producción: desde las comunidades primitivas hasta el análisis de las crisis del modo de producción capitalista, las vías de superación y el modo de producción socialista. Esta última, fundamentada en el marxismo ortodoxo, enfatizaba el determinismo económico y la ordenación de conceptos y categorías que explicaban el desarrollo de las fuerzas productivas de forma lineal. La lógica del progreso prevalece. Pero, entonces, ¿dónde residía lo nuevo?, ¿cómo formar ciudadanos activos, participativos, a partir de un modelo que privilegiaba los conceptos y que aprisionaba las explicaciones de lo real, excluyendo sujetos y acciones históricas?

Según Canivez (1991, p. 17), “la concepción de ciudadanía que se inspira en los trabajos de Marx tiene muchos puntos en común con la concepción liberal, aunque defendiendo proyectos radicalmente opuestos”. Lo que tienen en común está en la relación con el Estado y en el *status* fundamental atribuido al individuo, que es el *status* de trabajador y consumidor. En ambos casos el “Estado es una máquina, aparato, instrumento que, desde fuera, interviene en el juego de los asuntos sociales” (*ibíd.*). Para los liberales el Estado es un instrumento de regulación social y para los marxistas sirve para la explotación de unos por otros, o crea obstáculos a la productividad y a la creatividad de los individuos. Lo que distingue las dos concepciones es el proyecto político.

Muchos formadores y profesores, en aquel momento histórico, deseaban conducir a los alumnos por los caminos de transformación de la sociedad brasilera; formar políticamente al joven, concienciándole, brindando a este futuro trabajador condiciones de ejercer la ciudadanía -lo que se llevaba a cabo a través de la concienciación, organización y participación política en partidos, sindicatos y otras organizaciones.

Otra propuesta que emerge en los años 1980 y se consolida en los currículos de los años 1990 es la organización por ejes temáticos. Inspirada en el movimiento historiográfico de la “nueva historia” francesa, esta propuesta defendía una formación histórica capaz de rescatar las múltiples experiencias vividas por sujetos en diversos tiempos y lugares. Se buscaba romper la linealidad, los determinismos y el carácter teleológico de las otras propuestas. La Historia, aquí, no tiene un inicio, un medio y un fin determinado, sino que se presenta como un campo de posibilidades. El punto de partida no es ni el político ni el económico, son los problemas emergentes de la realidad social vivida, de lo cotidiano. El diálogo con las nuevas corrientes representaba para los futuros profesores

la posibilidad de expansión del campo de estudio de la historia, incorporando temas, acciones y sujetos hasta entonces marginales en la enseñanza. Las críticas a esta concepción en los currículos de formación es el privilegio de lo micro, la dilución y la pérdida de referentes críticos, lo que podría, para algunos formadores, reforzar posiciones liberales y neo-liberales. ¿Cuál es la relación entre esas concepciones y la educación para la ciudadanía y la participación? ¿Cómo formar al profesor, al ciudadano activo, rompiendo o criticando los dos principales modelos teóricos y políticos que sedimentaron nuestra formación en el siglo XX -el liberal y el marxista?

Las dificultades se mantienen, nuevos desafíos emergen. La investigación realizada por Bittencourt (2003), al analizar treinta propuestas curriculares de enseñanza de Historia, producidas entre 1990 y 1995, en diversas provincias brasileñas, ha evidenciado una diversidad en las formas de presentación, en los contenidos y en las metodologías. Las finalidades explícitas, en la mayoría de las propuestas, eran “contribuir a la formación del ciudadano crítico”. Pero observa que de modo general “el concepto de ciudadano que aparece en los contenidos se limita a la ciudadanía política (abstracta), a la formación del elector dentro de las concepciones democráticas del modelo liberal” (p. 22). Así, defiende, “la ampliación del concepto de ciudadanía, con la introducción y explicitación de ciudadanía social”.

En 1997, en el contexto neo-liberal y conservador de propuesta de políticas y de redefinición del papel del Estado, la formación para la ciudadanía en el nuevo currículo nacional (PCN) enfoca también los “temas transversales”: Ética, Salud, Medio Ambiente, Orientación Sexual y Pluralidad Cultural. El objetivo general de la enseñanza es hacer que los alumnos sean capaces de “comprender la ciudadanía como participación social y política, como el ejercicio de derechos y deberes políticos, civiles y sociales (...)” (1997, p.3). En este movimiento de reforma se inicia la reestructuración de los cursos superiores y la elaboración de las Directrices Nacionales de Formación de los Cursos Superiores y de Formación de Profesores.

## **NUEVAS DIRETRICES, VIEJOS PROBLEMAS, MÚLTIPLES DESAFÍOS**

Savater (2002), en entrevista concedida en Brasil, analizó las características indispensables del profesor que forme a ciudadanos participativos y críticos. Destacó la importancia de la formación para que el docente pueda enseñar al alumno a pensar, a desarrollar el sentido crítico, contribuir a la formación política e incentivar la reflexión. El profesor debe ser optimista, fomentar el deseo de saber, ser capaz de reforzar algunos atributos sin los cuales no se sobrevive en el mundo contemporáneo, como la autonomía personal, la búsqueda del conocimiento verdadero, la generosidad, el coraje, el respeto al otro y la alegría ciudadana contagiosa. Este autor nos alertó en relación a la necesidad de reflexionar sobre las finalidades, el valor de la educación de ciudadanos capaces de pensar sobre lo que piensan, la autonomía y la acción.

En este contexto de debates sobre la formación de profesores y la enseñanza de Historia, Zamboni y Guimarães (2008) demuestran que en el siglo XXI se ha dado en Brasil un proceso de revisión, de reconocimiento de múltiples lugares, tiempos, procesos, modos de enseñar y de aprender a enseñar y de nuevas metodologías para la formación del



profesor de Historia. Las “Nuevas Directrices” implantadas en 1998 y en 2002 pasaron a dirigir los proyectos de formación en todo el país. Las “Directrices” revelaron viejos problemas, como la articulación de la teoría y la práctica en el proyecto formativo y el tratamiento de los retos de la sociedad contemporánea multicultural.

Sin embargo, observamos que, a lo largo de los años, la flexibilización curricular y la integración entre teoría y práctica formativa, aliadas al compromiso político de los formadores, facilitarán la revisión de ideas y prácticas de ciudadanía y participación. Ampliar en vez de simplificar la concepción de ciudadanía y participación exige otras posturas en relación a las temporalidades históricas, a la ciudadanía. En un mundo global, contradictorio y desigual, marcado por las incertidumbres, por la liquidez, como define Bauman (2008), no es posible alimentar, en nuestros futuros docentes, la creencia en la redención política, vía progreso global. Las conquistas son frutos de la participación de los sujetos en luchas y condiciones históricas concretas.

Pagès (2011, p.21) nos recuerda cómo las aportaciones de la enseñanza de Historia a la formación de la ciudadanía pueden ser muchas y distintas. Sin embargo, para el autor, deben producirse algunos cambios en la concepción del saber histórico escolar: “problematizar los contenidos históricos escolares; potenciar más la enseñanza del siglo XX; fomentar más los estudios comparativos; evitar enfoques nacionales excesivamente centralistas; conceder mucho más protagonismo a los hombres y las mujeres que a los territorios”. Nuestras investigaciones muestran que este movimiento está en curso.

## CONSIDERACIONES FINALES

En los años 2000, en los currículos de los cursos de Historia, hubo un proceso de reconocimiento de otras perspectivas de análisis, así como de la complejidad del pensamiento y de la realidad social y cultural en nuestro país. Este movimiento se amplió con la consolidación de la democracia en Brasil, y viene implantándose en todas las Universidades, por demanda de los movimientos sociales, el estudio de la historia de la cultura afrobrasileña e indígena. Diferentes actores, luchas y organizaciones sociales, como los movimientos negro, indígena, juveniles y de género, surgieron en el escenario de la historiografía y de la enseñanza. Se ha intensificado el diálogo, el compartir experiencias entre las culturas escolares y no escolares y la quiebra de formas jerarquizadas y mecanicistas de organización de saberes y prácticas. Se han repensado el concepto y el lugar de la formación, incluyendo los espacios informales, no académicos. La formación del profesor ha pasado a situarse en el contexto de los cambios en la producción científica, cultural, técnica, pedagógica y artística, que cada vez más impactan las formas de vivir, pensar, sentir y actuar de diferentes generaciones de ciudadanos brasileños. Las nuevas tecnologías de comunicación, el rápido y variado acceso a informaciones globales, las relaciones sociales virtuales y horizontales demandan nuevas maneras de educar y de enseñar que dejan de ser tareas exclusivamente de los profesores y de las escuelas.

La sociedad multicultural brasileña requiere enfrentarse a prácticas discriminatorias y prejuiciosas, y, por lo tanto, la necesidad de convivir y educar para la participación, la diversidad y las múltiples diferencias. Este es el reto de la formación de profesores y de la educación de maestros para la ciudadanía y la participación. Hay varios límites y desafíos

para la constitución de condiciones sociales compatibles para su ejercicio. No obstante, por caminos distintos, en diversas culturas escolares y académicas es posible evidenciar esfuerzos de profesores -muchas veces, actuando en condiciones de trabajo precarias- desarrollando currículos, proyectos, prácticas educativas creativas y críticas. Así, los intercambios entre las Universidades y las escuelas constituyen espacios de saberes y de prácticas fundamentales en las luchas por la ciudadanía y la participación.

Educar al joven profesor de hoy, en Brasil, exige posicionarse críticamente ante las luchas sociales, los sujetos y el mundo. En sus memorias, Bobbio nos ha enseñado que “derechos del hombre, democracia y paz son tres momentos necesarios del mismo proceso histórico: sin derechos del hombre reconocidos y garantizados no hay democracia; sin una democracia no hay condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos sociales” (1997, p. 164). La lucha por la construcción de la democracia en Brasil requiere el reconocimiento de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Y ello depende del compromiso político de los profesores y de los formadores de profesores en un país multicultural, marcado por profundas desigualdades sociales y territoriales.

Finalizando, a pesar del peso y de la fuerza de los modelos tradicionales de educación, una de las principales características de la formación de los docentes en Brasil, actualmente, es la búsqueda incesante de la participación ciudadana, el fin de la exclusión social, el combate contra las variadas formas de discriminación. Solamente la enseñanza vinculada al análisis crítico de la diversidad de la experiencia humana puede contribuir a la lucha, permanente y fundamental, de la sociedad: derechos, democracia y paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F.(1999). *L'education à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BITTENCOURT, C. (2003). Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 8ª ed.
- BOBBIO, N. (1997). *O tempo da memória*. Rio de Janeiro: Campus.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais -História e Geografia-*. Brasília: MEC.
- CANIVEZ, P. (1991). *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus.
- CHESNEAUX, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática.
- DUBET, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), pp. 289-306.
- DE ALBA, N. (2010). Investigar la participación. En: ÁVILA, R.; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp. 247-257.
- GUIMARÃES, S. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- PAGÉS, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, S.; GATTI JR, D. (Org.) (2011). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU.
- PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidade histórica. In: GUIMARÃES (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea.
- RUSEN, J. (2001) *Razão histórica*. Brasília: UNB.
- SAVATER, F. (2002). Da ética como método de trabalho. *Revista Nova Escola*, n. 153.
- ZAMBONI, E. e GUIMARÃES, S. (Org.) (2008). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus.