

REPRÉSENTATIONS DE PROFESSEURS SUR LE SAVOIR HISTORIQUE SCOLAIRE

Oldimar PONTES CARDOSO
Doctorant en Éducation
Université de São Paulo (USP)
São Paulo, Brésil
oldimarcardoso@uol.com.br

Mots-clés : savoir historique scolaire, didactique de l'Histoire, représentations de professeurs, quotidien scolaire.

Résumé :

Les universitaires brésiliens utilisent beaucoup l'expression savoir historique scolaire depuis les années 1980, mais sans créer une définition de ce terme. À l'école, les professeurs d'Histoire parlent aussi de savoir historique scolaire sans dire ce que cela signifie. Cette recherche se propose d'exposer les représentations de professeurs sur cette expression et sa signification dans le quotidien scolaire. Le principal concept utilisé dans cette recherche est celui de représentation, créé par Henri Lefebvre. Les représentations sont comprises dans cette recherche comme faits de mots et de pratique sociale. Elles ne sont pas seulement des actions ou des discours des professeurs, mais la présence (le dit et le fait) et l'absence (le non dit et le non fait) qui existent dans leur quotidien. Cette recherche utilise la méthodologie de l'observation participante interprétative (*interpretive participational observation research methodology*) de Frederick Erickson. Elle est cohérente avec la théorie des représentations d'Henri Lefebvre parce qu'elle considère les signifiés immédiats et locaux des actions, selon le point de vue des acteurs, par une participation intensive dans le contexte de champ. Les données de l'étude étaient créées à partir de l'observation, pendant toute l'année, des classes de quatre professeurs d'Histoire d'une même école de l'État. Les événements de ces classes ont été enregistrés sous forme de quatre types de source de données: notes au champ, registres au champ (matériel scolaire créé dans les classes par les professeurs et les élèves), vidéos des leçons et des interviews accordées par les professeurs, réalisées à la suite de l'observation des vidéos de leurs propres classes. L'analyse des données suggère que les représentations de professeurs, sur le savoir historique scolaire, même fondées sur des théorisations historiques, sont caractérisées par la présence de contenus ahistoriques et de contenus historiques sans contexte. Cette présence a été observée sous deux formes les plus communes de représentation du savoir historique scolaire pour les professeurs. Dans la première forme, selon les professeurs, le savoir historique scolaire résulterait de leurs exposés, compris par eux comme des efforts de dialogue qui ont la forme d'un monologue. Dans la deuxième forme de représentation, le savoir historique scolaire résulterait, selon les professeurs, de l'interaction des élèves pendant la réalisation de résumés de

textes de manuels scolaires en groupe. Toutefois, ces résumés sont réalisés sans orientations des professeurs et comme des copies de fragments de manuels scolaires.

Représentations de professeurs sur le savoir historique scolaire

L'expression « savoir historique scolaire » et sa variable « connaissance historique scolaire » sont utilisées très souvent dans les débats sur l'enseignement d'Histoire au Brésil tout au moins jusqu'en 1980. Les divers textes universitaires (SILVA & ANTONACCI, 1990 ; BITTENCOURT, 1997 ; ABUD, 2001), témoignages de professeurs (CRUZ, 1984 ; CORDEIRO, 2000, p. 211-215) et documents officiels (SÃO PAULO, 1989 ; SÃO PAULO, 1992 ; BRASIL, 2000 ; BITTENCOURT, 1998) ont affirmé l'existence d'un savoir ou d'une connaissance historique scolaire. Ces deux expressions sont basées sur l'idée que le savoir scolaire n'est pas seulement le résultat de la simplification et de la vulgarisation de la connaissance universitaire, mais que, au contraire, beaucoup des savoirs existants dans l'école et dans les représentations de professeurs et d'élèves ont été créés « par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (CHERVEL, 1988, p. 181). Les conclusions des recherches de CHERVEL (1988 ; 1998) démontrent que la création de savoir scolaire est le résultat de l'action quotidienne de tous les professeurs, même de ceux qui se croient simples reproducteurs de la connaissance universitaire.

Pour comprendre comment les professeurs d'Histoire eux-mêmes représentent le savoir historique scolaire, cette recherche de champ a été réalisée avec les quatre professeurs de cette discipline dans un lycée de l'État à São Paulo, la plus grande ville du Brésil. Dans ce texte, sont utilisées des données relatives à trois de ces professeurs, ceux-ci présentés à suivre comme SUJET 1, SUJET 2 et SUJET 3. Pendant toute l'année scolaire 2002, leurs cours ont été observés et analysés conformément à la théorie des représentations, formulée par Henri LEFEBVRE (1983), et avec la méthodologie de l'observation participante interprétative, proposée par Frederick ERICKSON (1985).

Le choix des concepts de quotidien et de représentation créés par Henri LEFEBVRE pour l'étude du « savoir historique scolaire » est en relation avec l'origine de cette expression. Avant d'arriver aux discussions universitaires et aux documents curriculaires, les propositions de création de savoir historique scolaire sont apparues à l'intérieur des écoles, à la fin des années 1970. Il est donc important de vérifier, après des décennies d'interférence des secrétariats de l'éducation et des universités, comment ces propositions sont représentées actuellement par les professeurs.

Pour chercher les représentations des enseignants présents dans le quotidien scolaire, cette recherche utilise une méthodologie qui prend en considération « les significations immédiates et locales des actions, définies du point de vue des acteurs » (ERICKSON, 1985, p. 119-121). Mais pour être cohérent avec cette méthodologie, les « souvenirs » (headnotes), «

esquisses » (scratch notes) et « notes de champ » (fieldnotes) résultant de ces commentaires, n'étaient pas suffisants. Ce sont les enregistrements vidéo de la majorité des leçons observées, les entrevues réalisées à la fin de l'année scolaire avec les professeurs, et les copies du matériel didactique élaboré par eux et leurs élèves - conformément à la définition de « notes de champ » de Roger SANJEK (1990, p. 93-108) -, qui ont aussi constitué des sources de données de cette recherche. Pour que ces sources de données soient mieux organisées pour l'analyse, elles ont toutes été numérisées pendant ou après leur collecte et rassemblées et stockées dans un ordinateur. Le processus de traitement des sources de données a été réalisé à travers l'organisation des extraits sur tableaux numériques. Dans ces tableaux, les sources de données ont été regroupées et identifiées par des assertions, qui ensuite ont été hiérarchisées. Les extraits des sources de données sélectionnées pour analyse apparaissent dans ce texte sous la forme de « portraits narratifs analytiques » composés à partir de notes, de notes de champ, de registres et d'enregistrements vidéo se référant à un même épisode (ERICKSON, 1985, p. 149-152).

Traditionnels et positivistes

L'analyse des représentations réalisée dans cette recherche suggère que les professeurs identifient les « professeurs traditionnels » et les « historiens positivistes » comme des ennemis du savoir historique scolaire. Bien que ces deux ennemis soient empiriquement inexistantes, les professeurs mentionnés guident certaines de leurs actions contre eux.

Parmi les professeurs observés, le SUJET 1 a été celui qui a présenté le plus clairement une espèce d'aversion à ce qu'il appelait « traditionnel », spécialement dans la distinction qu'il faisait entre l'enseignement qu'il dispensait pour les élèves de la première année du lycée et celui qu'il réalisait pour ceux de la deuxième et de la troisième année. Les élèves des deux dernières années étaient définis par ce professeur comme « habitués à l'enseignement traditionnel », tandis que les élèves de la première année pourraient participer d'un enseignement « non-traditionnel ». Il est intéressant d'observer que ce professeur ne réussissait pas à classer l'enseignement qu'il disait réaliser pour la première année, sinon par opposition à ce qu'il appelait « traditionnel ». Ce qu'il appelait l'enseignement « traditionnel » peut être décrit comme l'utilisation de la stratégie point-explication, c'est-à-dire que ce professeur passait sur le tableau noir un texte de manuel scolaire pendant les quarante premières minutes de la leçon et, durant les dix dernières minutes, il expliquait ce texte, en reproduisant verbalement ce qu'il avait fini d'écrire et quelquefois en ajoutant quelques informations à ce texte. Déjà dans la première année, où il disait réaliser un enseignement « non-traditionnel », le professeur a divisé les sujets présents dans sa planification en cinq groupes composés de cinq ou six élèves. Chaque groupe a reçu un sujet concernant le contexte du XVI^{ème} siècle européen pour travailler. Au début de l'année scolaire, devant les réclamations des élèves - qui ne voulaient pas travailler en groupe ou voulaient former des

groupes avec plus de six élèves -, le professeur a décidé de tirer au sort les groupes et les sujets. Après ce tirage au sort, les élèves ont dû produire un texte sur le sujet tiré au sort par leur groupe. Pendant les leçons suivantes, aucune autre orientation n'a plus été fournie par le professeur, qui à chaque leçon retirait seulement de l'armoire de la salle divers manuels scolaires et les laissait à la disposition des élèves. Apparemment sans comprendre ce qu'ils devaient faire, les élèves ne demandaient rien au professeur, restant ainsi durant quatre leçons, sans réaliser ce qui leur avait été demandé. Le professeur avertissait seulement que la responsabilité d'élaboration du texte était la leur, et que cette activité serait notée. Après ces quatre premières leçons, dans lesquelles seuls deux élèves ont réalisé le travail demandé, les autres ont commencé à se réunir en groupes et à réaliser ce qu'ils appelaient résumer les textes des manuels scolaires sur le sujet de leur groupe. En voulant rompre avec des pratiques appelées « traditionnelles », le SUJET 1 a paru simplement s'arrêter d'enseigner, laissant toute la responsabilité des activités réalisées dans salle aux élèves.

En plus de l'école dite traditionnelle, un autre ennemi imaginaire présent dans les représentations des professeurs étudiés est le « professeur positiviste ». Dans le sens historiographique, le terme positivisme a été inventé par les historiens liés à la revue *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, publiée en France à partir de 1929 (DOSSE, 1987, p. 21). Bien que constamment associé aux historiens Charles Victor LANGLOIS (1863-1929), Charles SEIGNOBOS (1854-1942) et Leopold von RANKE (1795-1886), ce terme ne désigne pas une tradition historiographique qui ait existé concrètement. Même si les positivistes ont existé de manière puissante et menaçante, ils ne sont certainement pas de réels ennemis des professeurs d'Histoire contemporains. L'école dite traditionnelle et les historiens dits positivistes existent seulement dans l'imagination des professeurs d'Histoire, mais ils ne cessent pas d'influencer leurs représentations.

Parmi les professeurs observés dans cette recherche, le SUJET 2 constitue un cas exemplaire en ce sens. Ce professeur a déclaré tenter de s'éloigner de pratiques "positivistes", qui semblent être définies par lui comme des pratiques qui essaient d'imposer une vérité aux élèves. Cette tentative peut être responsable de la récurrence d'un type spécifique d'activité dans son travail. Plus de la moitié de ses cours observés durant le second semestre ont été organisés sous la forme de travaux en groupe, qui culminaient dans la présentation d'un séminaire sur un sujet différent pour chacun d'entre eux. Pendant la préparation de ces séminaires, les élèves ne recevaient pas d'orientations sur la manière dont ils devaient être présentés, tant sur la forme de la présentation que sur les contenus qui devaient être abordés. Les élèves réalisaient systématiquement ce qu'ils définissaient comme "résumé" des textes de manuels scolaires. Ce "résumé" n'était même pas révisé, étant recopié pour être présenté, soit directement sur papier ou soit dans les fichiers du logiciel PowerPoint. En essayant de fuir un référentiel "positiviste", ce

professeur a cessé d'intervenir dans la production des élèves et, donc, dans leur processus d'apprentissage, comme analysé ci-après.

Dialogues simulés

Un exemple d'épisode qui pourrait être classé comme « dialogue simulé » a été observé dans une classe du SUJET 3, de la deuxième année du lycée, le 05 août. Le professeur a commencée le cours en affichant sur le tableau noir une carte politique de l'Amérique du Sud. Il a demandé aux élèves qu'ils observent la carte et leur a demandé : « - Pourquoi le Brésil ne s'est pas divisé en plusieurs pays comme l'Amérique Espagnole ? ». Il n'a laissé que peu de temps aux élèves pour penser et il a répondu : « - À cause de la fuite de la famille royale portugaise, parce que la famille royale a fui de Portugal en 1807 pour se réfugier au Brésil ». Après cette réponse, une autre question a suivi : « - Mais pourquoi la famille royale a fui au Portugal ? ». Devant la perplexité des élèves, et sans attendre une éventuelle réponse, il a dit : « - À cause des Guerres Napoléoniennes ». Après cette réponse, il a posé une nouvelle question : « - Mais quelle est la relation entre les Guerres Napoléoniennes et l'évasion de la famille royale ? ». Et il poursuivi ainsi pendant tout son cours, en utilisant seulement rhétoriquement le style de questions et réponses. À aucun moment, il n'a aidé un élève à mieux élaborer sa tentative de réponse, ou subdivisé une question en plusieurs autres plus simples pour faciliter les réponses des élèves. Le SUJET 3 semblait ne pas être réellement intéressé à dialoguer avec les élèves, sinon il aurait divisé ses premières questions en sous-questions afin que certains d'entre eux réussissent à formuler une réponse.

La même simulation de dialogue avec les élèves a pu être observée dans un cours du SUJET 2, réalisé dans un groupe de la troisième année du lycée, le 30 septembre. Elle a consisté en une évaluation des séminaires réalisés par les élèves sur les élections, qui se produiraient dans la même année, pour l'élection du président de la république, des gouverneurs, des sénateurs et des députés. Ces séminaires ont été réalisés comme un travail de nature interdisciplinaire, en impliquant les disciplines d'Histoire, de Géographie et de Philosophie, pour tous les groupes du lycée. Les groupes d'élèves, après un mois de travail pendant le troisième trimestre scolaire, ont réalisé, dans l'auditoire de l'école, une présentation sur l'histoire et les propositions des principaux partis politiques définis par les professeurs. Après la réalisation de tous les séminaires, le professeur a proposé une évaluation de ce travail, en disposant les élèves en cercle dans la salle. Dans ce cours, les élèves ont parlé, mais leurs paroles n'ont pas eu d'effet sur le discours du professeur. Le fait que des déclarations d'élèves contredisent son discours n'a pas modifié la conclusion à laquelle il prétendait arriver :

SUJET 2: « - Les présentations ont été, dans la pratique, une lecture des programmes des partis politiques. D'autre part, celui qui a fait une recherche sur le parti et qui y a travaillé, a appris pour le moins quelque

chose sur un parti, sur l'origine de ce parti. C'est vrai, n'est-ce pas ? Et d'une certaine manière, celui qui s'est donné le travail de faire attention à ce qu'il lisait - et malheureusement seulement ce qu'il lisait -, a pu comparer l'histoire des partis. (...) D'une manière générale, ce travail a servi à ouvrir des horizons aux élèves. Qui d'entre vous va voter cette année ? (...) Pour ceux qui vont voter, le débat a-t-il changé quelque chose ? (...) »

GRUPE D'ÉLÈVES CRIANT EN CHOEUR: « - Non! »

SUJET 2: « - Non? Qui voudrait parler ? Qui a changé d'idée ? Le débat a changé l'idée que tu te faisais des élections ? »

ÉLÈVE X: « - Non. Tous les politiques volent, ils sont tous pareils... »

ÉLÈVE Y: « - Je vais voter Enéas (un candidat caricatural d'extrême-droite). »

SUJET 2: « - Explique ton vote. Pourquoi tu penses que c'est l'Enéas le meilleur? »

ÉLÈVE Y: « - Ah, professeur, il faut lui donner une chance, parce que personne ne lui a jamais donné sa chance, ni même sur le temps de parole à la télévision (...) »

SUJET 2: « Pour ceux qui vont voter, je suggère qu'ils aillent sur l'internet ou qu'ils visitent le siège du parti, étudient l'histoire de ce parti, ce que ce parti veut, parce qu'une personne seule n'est pas le parti. (...) J'aurais quelque chose à te dire sur Enéas, mais je ne le dirai pas. Mais voit ce que PRONA (le parti d'Enéas) prétend, qui est Enéas... l'histoire d'Enéas. Alors, les sources vous les connaissez déjà, non ? Où les chercher ? Faites comme ça avec le parti de votre choix, avec la personne qui vous avez choisie. Parce que c'est la seule manière... les gens peuvent changer seulement par la connaissance des choses. »

À travers ce cours, le professeur semblait vouloir dire aux élèves que, même si des présentations ne permettent pas l'apprentissage de la pratique de séminaire, pour le moins elles garantissent une ouverture sur d'autres horizons pour mieux choisir leur candidat. Tous les élèves qui se sont manifestés ont dit exactement le contraire de ce que le professeur attendait. Néanmoins, il a insisté dans ce qu'il avait prévu de leur dire.

Dans tous les exemples de cours analysés précédemment, ce que les sujets appellent des tentatives de dialogue, à de rares exceptions, près ressemblent plus à des monologues. Dans les situations de cours analysés, le rejet d'une pratique représentée comme traditionnelle ou positiviste - la leçon expositive - semble avoir provoqué le changement pour une autre pratique aussi peu accomplie. Malgré l'intention d'exécuter ce qui s'appelle « leçon expositive dialoguée

», pour s'opposer à l'image du professeur traditionnel, le résultat obtenu a été principalement un monologue.

Travail en groupe abandonné

Outre les leçons expositives, analysées précédemment, les travaux d'élaboration de textes en groupe proposés par les professeurs observés, constituent de bons exemples pour la description de leurs représentations sur le savoir historique scolaire. Les professeurs ont fini par minimiser leurs interventions dans ces travaux pour désirer que les élèves créent leurs propres interprétations, ceci en compromettant sérieusement leur finalité.

L'exemple le plus clair d'un travail en groupe, réalisé sans la nécessaire intervention des professeurs, s'est produit lors du troisième bimestre scolaire dans les disciplines d'Histoire, de Géographie et de Philosophie, ceci pour tous les groupes du lycée. Les groupes d'élèves, après un mois de travail, ont réalisé dans l'auditoire de l'école une présentation sur un des partis politiques définis par les professeurs. Les groupes de la première année ont présenté ce que les professeurs ont appelé les « programmes des partis » - leurs croyances politiques de base - ; les groupes de la deuxième année ont exposé ce que les professeurs ont appelé « l'histoire des partis », et les groupes de la troisième année ont présenté les « propositions des partis » - pour l'exercice des postes dans la dispute à cette élection spécifique. Pour préparer sa présentation, chaque groupe a eu au moins six cours pour trouver les informations nécessaires dans des journaux, revues, livres ou autres matériels rassemblés au siège des partis respectifs. Certaines de ces leçons se sont produites dans le laboratoire d'informatique, permettant que les élèves cherchent l'information par l'internet. Plus aucune orientation n'a été donnée. Les élèves n'ont pas reçu d'indications de la part des professeurs pour traiter les informations trouvées. Dans le cours réalisé auprès d'un groupe de deuxième année, le 9 septembre, un élève qui demandait au SUJET 3 où il pourrait trouver l'histoire d'un certain parti, a reçu comme réponse que la seule source digne de confiance était un livre didactique indiqué par lui - qui contenait seulement un alinéa d'informations sur ce parti. Le professeur a encore ajouté que l'élève devrait ignorer « les propagandes politiques et les descriptions présentes dans les sites des partis eux-mêmes ». Dans la pratique, ceci étant les seules sources accessibles aux élèves, ils n'ont donc pas appris à traiter avec elles, et les présentations ont consisté en la lecture de pages des sites des partis, comme observé dans le cours d'un groupe de troisième année réalisé le 26 septembre par le SUJET 2. Sans le traitement adéquat, ces informations n'intéressaient pas les élèves auditeurs. Dans l'évaluation des professeurs, les élèves ont perdu la possibilité de réaliser une bonne activité, car les textes ne devraient pas être lus, mais être parlés. Dans leurs représentations, les professeurs semblent ne pas se rendre compte que la différence entre lire mécaniquement et exposer verbalement passe par la compréhension des contenus, ceci pouvant seulement se produire s'ils étaient enseignés par les professeurs.

Un autre travail en groupe avec ces caractéristiques, réalisé dans un cours du SUJET 2 avec un groupe de troisième année, le 19 août, a consisté à l'élaboration par les élèves d'une ligne du temps, c'est-à-dire d'une liste d'évènements historiques organisés chronologiquement, et précédés par les dates auxquelles ils se sont produits. Après quelques leçons de préparation, en copiant des informations de manuels scolaires, les élèves ont exposé des évènements apparemment sans aucun sens pour eux. Ils ne savaient pas même prononcer les mots qu'ils ont écrits. Dans la continuation des présentations de ce travail, quelques semaines après, lors de la leçon du 9 septembre, le premier groupe à se présenter a seulement lu l'affiche, semblant ne pas comprendre ce qu'il lisait. La seule intervention du professeur durant cette présentation a été de friser que les élèves n'avaient placé aucun évènement sur le Brésil dans l'affiche. Comme les élèves lisaient avec une certaine sécurité, l'exposition semble avoir été considérée bonne par le reste de la salle. Le même jour, le deuxième groupe à se présenter a lu un papier qui était entre les mains des élèves, et non exposé au tableau noir sous forme de panneau. Les autres élèves se sont plaints parce qu'ils avaient exposé leur propre panneau sous forme d'affiche - accroché par une ficelle - et ils exigeaient que les autres en fassent de même. À tout moment, ils se sont plaints de ne pas pouvoir observer le panneau. Cependant, même les affiches faites par le premier groupe n'étaient pas lisibles, les caractères étant trop petits. Il était impossible d'entendre la voix de quelques élèves, mais il n'y a pas eu de réclamation, parce que beaucoup d'élèves ne faisaient pas attention, mais lisaient le journal ou jouaient avec leur téléphone mobile. La présentation s'est terminée par des critiques du professeur au groupe, en demandant au prochain groupe de faire mieux. Les critiques n'ont pas atteint le premier groupe, qui a réalisé une présentation apparemment sans plus de sens que l'autre.

Ces épisodes durant lesquels les élèves ont été livrés à eux-même devant des sources et des contenus qu'ils méconnaissaient, décrivent bien une des représentations des professeurs sur le savoir historique scolaire. Ce qui peut être créé par les élèves dans des travaux réalisés en groupe sans son intervention. Selon les dires des professeurs, cette absence d'intervention n'a à aucun moment été comprise comme absence d'enseignement de leur part, mais comme autonomie des élèves. Ils ont déclaré que les élèves avaient besoin d'apprendre à penser par eux même et que les professeurs ne devaient pas leur imposer des idées. Quelques professeurs ont associé cette prétention d'autonomie des élèves, qui a eu invariablement pour résultat l'absence d'intervention des professeurs, à une tentative de ne pas diriger leurs élèves.

Les sujets de cette recherche semblent confondre l'enseignement et l'endoctrinement, ce qui rend le refus de l'endoctrinement un refus de l'enseignement. Pour ne pas courir le risque de manipuler leurs élèves, ce qui rapprocherait les sujets de cette recherche de leurs ennemis imaginaires, les professeurs renoncent à enseigner l'Histoire - par la récurrente stratégie de

réalisation de travaux en groupe sans leur orientation. Contradictoirement, dans leurs représentations, ceci semble être une des formes de création de savoir historique scolaire.

Considérations finales

Les représentations des professeurs sur le savoir historique scolaire décrites dans ce travail semblent être toujours plus attachées à la forme qu'au contenu de l'enseignement réalisé. La réflexion des professeurs sur leur enseignement implique de décider constamment quelle stratégie sera utilisée, quel produit résultera de ce travail ou comment sera réalisée la gestion du temps et de l'espace de la classe. Néanmoins, ils ne présentent pas le même engagement dans l'élection des contenus qui seront enseignés. Ils semblent séparer « didactique » et « science de référence », dans la tentative de privilégier la première d'entre elles. Le savoir scolaire est représenté comme simple facilitateur de l'assimilation d'une « science de référence » par les élèves, et non comme une discipline indépendante en constante transformation dans le contexte scolaire - comme le définit CHERVEL (1990, p. 181-182). Les professeurs mettent l'accent sur les stratégies plutôt que sur le contenu historique, les représentant comme deux éléments dissociés. Cela peut être un résultat de l'évasion constante des ennemis imaginaires existants dans les représentations des professeurs. La négation permanente, que les professeurs nomment positiviste ou traditionnelle, les éloigne de la préoccupation des contenus toujours associés aux « événements historiques », ces événements étant autant privilégiés par les « positivistes » que haïs par leurs ennemis.

Bibliographie

- ABUD, K. (2001) "Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar" in Actes du colloque XIV Encontro Regional de História: sujeitos na História, 1998, São Paulo (pp. 127-141). Bauru : EDUSC.
- BITTENCOURT, C. (1997) "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História" in _____ (dir.). O saber histórico na sala de aula (pp. 11-27). São Paulo : Contexto.
- _____ (1998) "Propostas curriculares de História: continuidades e transformações" in BARRETO, E. (dir.) Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras (p. 127-161). São Paulo : Autores Associados / Fundação Carlos Chagas.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Rio de Janeiro : DP&A.
- CHERVEL, A. (1988) "L'histoire des disciplines scolaires". Histoire de l'éducation, 38 : 59-119.
- _____ (1998) La culture scolaire: une approche historique. Paris : Belin.
- CORDEIRO, J. (2000) A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara : Laboratório Editorial UNESP.
- CRUZ, H. (1984) "Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimento" in SILVA, M. (dir.). Repensando a História (pp. 25-29). Rio de Janeiro : Marco Zero.
- DOSSE, F. (1987) L'histoire en miettes : des Annales à la « Houvelle Histoire ». Paris : La Découverte.

ERICKSON, F. (1985) “Qualitative Methods in Research on Teaching” in WITTROCK, M. (dir.) Handbook of Research on Teaching (pp. 119-161). New York : Macmillan.

LEFEBVRE, H. (1980) La présence et l’absence. Paris : Casterman.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1989) Proposta Curricular para o Ensino de História : 1º grau. São Paulo : SE / CENP.

_____ (1992) Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau. São Paulo : SE / CENP.

SILVA, M. & ANTONACCI, M. (1990) “Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus”. Revista Brasileira de História, 19, 9: 9-29.