



## ARQUEOLOGIA, HISTÓRIA E CULTURA MATERIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Márcia Carbonari<sup>1</sup>

### Resumo

O texto desenvolvido busca refletir sobre a relação entre a arqueologia, história e a cultura material no ensino de história. A aproximação da arqueologia e da história permitem compreender que o conjunto de artefatos e vestígios das sociedades humanas no passado revelam seu cotidiano, as relações sociais, modos culturais e se convertem em patrimônio histórico e cultural. O estudo da cultura material no ensino de história pode ser espaço fecundo para a construção de uma consciência histórica nos educandos, engendrando dois desdobramentos principais: a cultura material como fonte de conhecimento histórico a medida que não se torne mera ilustração ou complemento do documento escrito e sim objeto de investigação e interpretação propiciando ao educando ser agente de seu conhecimento, de outro lado, a cultura material não deve ser encarada como “simples coisas” uma vez que fazem parte de saberes e fazeres humanos, são meios de preservar a memória e reconstruir a história. Neste sentido, o estudo da cultura material poderá oferecer subsídios para a construção do conhecimento e a valorização e preservação do patrimônio cultural, arqueológico e histórico.

**Palavras-chave:** arqueologia, história, cultura material e ensino de história.

## ARCHAEOLOGY, HISTORY AND MATERIAL CULTURE IN HISTORY TEACHING

### Abstract

*This study seeks to reflect on the relationship between the archaeology, history and the material culture in history teaching. The approximation of archaeology and history contributes to understanding that the set of artifacts and vestiges of human societies in the past reveal their daily life, social relations, cultural ways, which become historical and cultural patrimony. The study of material culture in history teaching can be a fruitful space for the construction of a historical consciousness in the students, engendering two main unfoldings: the material culture as a source of historical*

---

<sup>1</sup> Licenciada em história (UPF), Mestra em Educação (UPF). Professora na Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE-Marau) e Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Ministra disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, Ensino de História: conteúdos e métodos, Teorias e Metodologias do Ensino de História e Estágio Curricular Supervisionado. E-mail: marcia.carbonari@fabemarau.edu.br.



*knowledge, which won't become a mere illustration or complement of the written document, but it will be considered as an object of investigation and interpretation, which will enable the students to be agents of their own knowledge. On the other hand, material culture should not be considered as "simple things" since it is part of human knowledge and human practices, besides, it is a way of preserving memory and rebuilding the history. Thus, the study of material culture can offer subsidies for the construction of knowledge and the valuation and preservation of historical, archaeological and cultural patrimony.*

**Keywords:** *Archaeology. History. Material culture. History teaching.*

### **Considerações Iniciais**

A história é um componente curricular obrigatório na educação básica e tem um papel importante na formação integral do aluno. Nos últimos anos relevantes mudanças vêm ocorrendo no saber histórico, sejam elas de abordagens metodológicas, nos conteúdos e nas concepções historiográficas e pedagógicas. A pretensão de se ensinar "toda a história" foi sendo repensada e problematizada. Entre os elementos que ganham destaque está a discussão sobre o lugar dos professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino: centralidade no professor e na memorização; outro aspecto trata do conhecimento histórico (história ciência) e a necessidade de superação da história factual, cronológica, de grandes feitos e heróis para uma história que abordasse a diversidade humana, as múltiplas temporalidades, a diversidade cultural (crítica a noção europeizante de história), a pluralidade de fontes e documentos (não só o documento escrito);

O texto desenvolvido busca refletir sobre a relação entre a arqueologia, história e a cultura material no ensino de história. No bojo desta discussão, nos indagamos: em que medida a cultura material pode ser potencializadora de um ensino de história que demonstre a diversidade das experiências do passado? Que diálogos história e arqueologia podem desencadear para um ensino de história significativo e de



abordagem multidisciplinar? Que elementos devem ser tomados em consideração ao ensinar história por meio dos artefatos?

## Ensino de História no Brasil

A história como disciplina escolar no Brasil surge após a independência. A configuração de um “estado nacional brasileiro” dá a história ensinada um lugar e papel importante, por isso também a sua relação com temas mais políticos e de grandes líderes. A definição de conteúdos, metodologias e elaboração de manuais didáticos coube a professores do Colégio Pedro II que também eram pesquisadores integrantes do Instituto Histórico e Geográfico. A história ensinada e a historiografia predominante deste período necessitava consolidar uma identidade nacional, uma história comum, uma sociedade harmônica, cimentado por sentimentos de pertença e unidade. De acordo com Nadai (1994, p. 24), em relação aos currículos e materiais didáticos a preocupação girava em torno de quem seriam os agentes sociais formadores da nação que seriam privilegiados, como seriam abordadas as contribuições dos diferentes grupos étnicos para a criação de uma identidade comum e de uma nacionalidade harmônica e não conflituosa.

Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão. Em decorrência, instituiu-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um “bem comum”, processo portanto que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências e contradições. O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade



comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 1994, p. 24-25).<sup>2</sup>

Nos séculos XIX e boa parte do XX predominou no ensino de história conteúdos relacionados a história política, ênfase ao método livresco e conteudista, tendo na memorização o foco da aprendizagem<sup>3</sup>. Os manuais didáticos se baseavam no modelo “perguntas e respostas”. Como afirma Bittencourt, saber história “era dominar muitas informações, o que, na prática significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (2011, p. 69). Com a Lei nº 5692/71, foi oficializado o ensino de estudos sociais, ficando os conteúdos específicos de história apenas para os alunos do antigo segundo grau. Findado o período da ditadura o restabelecimento da história como disciplina com seu conhecimento específico e autônomo foi um marco fundamental, assim as escolas e universidades começaram a debater, estudar, pesquisar sobre temáticas e conteúdos para o ensino, metodologias de ensino, livro didático.

No final da década de 1980, vários estados e municípios iniciaram reestruturações curriculares em torno do ensino de história e a nível nacional a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História para o ensino fundamental e ensino médio. Bittencourt (2011, p. 138) aponta que, diante da impossibilidade de ensinar “toda história”, os professores tem optado por diversificar os conteúdos agregando temas significativos à proposta. A seleção de conteúdos escolares não pode se eximir da discussão sobre a concepção de história, da disputa pela memória e da constituição da

---

<sup>2</sup>Uma história que veiculava uma identidade nacional calcada na Europa e no papel do colonizador e com uma narrativa que buscava o equilíbrio social (destacando a contribuição harmoniosa, sem violência e sem conflitos de seus grupos) foi reforçada no espaço escolar. Segundo Nadai (1994), a escola corroborou para esse reforço em dois sentidos: identificando as desiguais condições sociais dos alunos a aspectos psicológicos, dissimulando as condições desiguais de largada; e pela institucionalização de uma “memória oficial” onde “as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas”. (NADAI, 1994, p. 25).

<sup>3</sup>Para aprofundamento sugerimos consultar: BITTENCOURT, C. A “memorização” no processo de aprendizagem. In: BITTENCOURT, C. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 67-72.



nação e dos sujeitos que dela fazem parte. O ponto básico para a seleção de conteúdos perpassa pela necessidade de estabelecer relações entre a produção historiográfica e ensino de história. A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, novas interpretações de temas antigos, novos objetos de estudo, novas fontes tem repercutido no ensino de história, seja nas propostas curriculares quanto nas obras didáticas. Para Bittencourt, acompanhar e conhecer as tendências da produção historiográfica “não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente”. (2011, p. 141).

O século XXI inaugurou uma diversidade de modos de pensar e ensinar história. A entrada na escola de muitas crianças e jovens das camadas populares, a ampliação dos anos de escolarização, as diversas medidas de incentivo a continuidade dos estudos para além da educação básica e a necessidade de construção de uma escola democrática e plural vem mudando a educação brasileira e o próprio ensino de História.

A realidade escolar brasileira é complexa, plural e desigual. Não há um ensino único, nem um conhecimento histórico exclusivo. A produção historiográfica e educacional, as publicações sobre ensino e aprendizagem de História evidenciam uma diversidade de temas, problemas, abordagens e fontes relevantes para o Ensino de História, produzidos por diferentes agentes (professores, historiadores, educadores, produtores de materiais) em vários espaços educativos. (FONSECA, 2010, p.1).

Neste sentido, mais do que buscar uma uniformização, devemos valorizar todos os debates e todas as discussões em busca de um ensino de história que “se não pode ensinar toda a história”, mas que também não negue a contribuição dos diferentes sujeitos que constituem o passado e dos diferentes vestígios que podem informar sobre as ações humanas no tempo.

A história ensinada na academia e o ensino de história na escola básica possuem saberes e modos de produção específicos e distintos. Entretanto, isso não significa uma



cisão entre a pesquisa e o ensino ou entre a escola e a universidade. Ao contrário, o reconhecimento da especificidade de cada um desses saberes reconhece a autonomia de ambos, rompendo com uma certa tradição que concebia o espaço do saber escolar como vulgarização ou adaptações de um conhecimento produzido na academia, portanto, estabelecendo uma hierarquia de saberes e lugares de “produção do conhecimento” (BITTENCOURT, 2011, p. 38-39). Conhecer as especificidades de cada lugar é essencial para melhor propor relações entre eles.

A história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um “recorte” temporal, histórico relacionado à ciência histórica, mas também as finalidades específicas da educação escolar.

As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Ao refletirmos sobre a definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. (FONSECA, 2010, p. 2).

Assim, considerando estes elementos discutidos, queremos propor uma reflexão sobre as possibilidades pedagógicas do uso da cultura material no cotidiano da sala de aula de história do ensino fundamental e médio. Não se trata de simplesmente reproduzir o debate da academia para a escola, mas de problematizar o uso dos artefatos no ensino de história e sua relação com a crítica ao documento escrito que a historiografia contemporânea desenvolve e na importância dos diálogos interdisciplinares entre história e arqueologia.

## **Ensino de História e cultura material**

Com a “Escola dos Annales” ocorre uma mudança no sentido de introduzir novos problemas, novas abordagens e novos objetos ao quadro do estudo historiográfico, essa nova concepção permite a disciplina ampliar seus objetos de análise de forma a abranger campos de estudo que até então não eram alcançados pela história.



A partir do século XX, a renovação teórica e metodológica na história começa a questionar o documento escrito como fonte privilegiada para suas pesquisas. Também novas ciências como a arqueologia, antropologia e paleontologia ampliam o olhar à diversidade material produzida pelo ser humano. A cultura material passa a ser fonte histórica e meio para construir conhecimento histórico.

O ato de fazer história historicamente esteve atrelado à capacidade dos seres humanos de deixar registros escritos de sua trajetória no mundo, tanto que a sociedade ocidental considera como marco fundador de sua História o surgimento da escrita. Somente a partir da primeira metade do século XX novas abordagens historiográficas (sobretudo da escola dos *Annales*) questionaram a proeminência desses registros e abriram espaço para a diversidade de fontes. Os historiadores, então, passaram a construir suas narrativas baseadas em outros tipos de registros – imagéticos, orais, sonoros, materiais. (ABUD, SILVA e ALVES, 2013, p. 1).

A ampliação das fontes revela não só amplos contingentes de pessoas e grupos humanos pertencentes a tradicional “pré-história”<sup>4</sup>, mas também sujeitos até então invisíveis na história de sociedades letradas. De acordo com Funari,

Mesmo nas sociedades que utilizam a escrita, mantêm-se largos contingentes populacionais à margem das letras e podemos dizer que, em grande parte da história, os iletrados constituem maioria ausentes das fontes escritas que apenas as descrevem distante e negativamente. Nesse caso, também, as fontes arqueológicas são importantes para os historiadores que procuram ter acesso a segmentos sociais pouco visíveis ou conhecidos. (2008, p. 100).

<sup>4</sup> Atualmente várias críticas recaem sobre a chamada periodização tradicional da história que a divide em pré-história e história, colocando sociedades não-letradas como sem direito à História. Essa denominação tem origem no séc. XIX cunhada pela historiografia que acreditava o estudo do passado só era possível por meio de documentos escritos. Atualmente, esse tipo de compreensão perde espaço para outras formas de conhecimento do passado. Muitos historiadores passaram a ver que as fontes que documentam o passado não se resumem aos documentos escritos. As manifestações artísticas, a oralidade, a cultura material e outros vestígios podem contribuir para o entendimento do passado. Com isso, o mundo pré-histórico deixou de ser visto como um tempo “destituído de história”. Para aprofundar este assunto conferir: ABUD, Katia. *Temporalidade e didática da história*. Revista Fóruns contemporâneos de ensino de história no Brasil [on-line]. Campinas, SP: Unicamp, 1997. Disponível: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5025>>.



A cultura material no ensino de história além de ser fonte privilegiada para o estudo de sociedades e sujeitos onde o documento escrito nada pode revelar, também pode contribuir no desvelamento das relações sociais presentes no cotidiano das pessoas em diferentes temporalidades. O cotidiano sempre foi tido como o lugar comum, da reprodução, da repetição. Essa aparente repetição enfadonha significa nada mais que ao realizar a apropriação e desenvolver diversas capacidades para viver em seu mundo, o ser humano particular passa a exercê-la sempre e com continuidade. Neste sentido, no cotidiano se revela o comum como continuidade. Mais que o habitual, o normal e espontâneo, o “comum” do cotidiano representa aquilo que é pertencente a todos, como afirma Heller quando diz que “a vida cotidiana é a vida de todo ser humano. Todos a vivem, sem nenhuma exceção [...]” (2008, p. 31).

Os estudos de Agnes Heller recolocam a necessidade de pensar os processos que se desenvolvem na vida social, econômica, política, cultural e educativa na sua relação com a vida ordinária do ser humano. A vida cotidiana é o húmus, o substrato da vida. Considera Heller (2008) que a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico isso porque as ações não cotidianas que chegam até nós contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. O acontecer histórico não se configura numa camada superficial que paira sobre nós, ele pertence ao mundo do cotidiano, foi ali gestado e o movimento de retorno a este é o que lhe dá sentido.

Embora Heller afirme que todo ser humano vive o cotidiano, “isto não quer dizer de nenhum modo que o conteúdo e a estrutura de sua vida cotidiana sejam idênticos em toda a sociedade e para toda a pessoa” (1977, p. 19). Neste sentido, Heller convoca a analisar a vida cotidiana não apenas de seus elementos de identidade e entendidos como tais, mas de sua relativa continuidade e diversidade, pois a vida cotidiana também tem uma história e seus reflexos transmitem e expressam a estrutura social, *o modo de vida* de determinada época.



No movimento da renovação metodológica e historiográfica que questiona a hegemonia da fonte escrita e abre lugar para o cotidiano na história é que ganha espaço a cultura material. De acordo com Abud, Silva e Alves,

Esse novo olhar fez boa parte da historiografia se voltar para o cotidiano com vistas a promover outros caminhos de concepção da História. Diferentes tipos de imagens, sons gravados, entrevistas transcritas e materiais de toda a ordem produzidas pelos seres humanos passam a integrar o horizonte documental dos historiadores. É nesse contexto que se insere o estudo da cultura material como fonte histórica. Os historiadores percebem que os artefatos que os seres humanos criam, produzem, utilizam e consomem dizem respeito não só à sua trajetória histórica como também à construção de sua identidade. (2013, p. 109).

Neste sentido, a cultura material ganha relevância na pesquisa histórica, mas também no ensino de história ela vem ampliando seu espaço. O uso da cultura material no ensino de história mostra a importância dos objetos no cotidiano das pessoas, seus diferentes usos e as mudanças e permanências nas relações sociais e culturais das sociedades, propiciando a reflexão sobre a dimensão histórica dos objetos criados e produzidos pelos seres humanos na cotidianidade de diferentes temporalidades.

Funari (1993, p. 19) aponta ser natural que o estudo da cultura material e educação sejam atividades muito inter-relacionadas, já que a arqueologia, ou os estudos da cultura material, consiste numa importante ferramenta na criação de consciência, na medida em que se trata da cultura corriqueira, da cultura cotidiana. Assim, “o mundo material oferece um terreno particularmente apto à compreensão da materialidade das relações sociais e suas raízes históricas” (1993, p. 19).

[ ] nosso próprio cotidiano apresenta a importância da cultura material para as sociedades. Os objetos que compõem nossa casa, nosso vestuário, os meios de transporte que utilizamos, os diferentes instrumentos utilizados para higiene, comunicação, trabalho, registro e proteção, entre tantos outros, dão mostra não só da dinâmica individual de nossas vidas como também os meios sociais nos quais transitamos cotidianamente. Os artefatos concebidos e utilizados pelos seres humanos constituem importante meio de preservar a memória, reconstruir a História e proporcionar às gerações que se sucedem a



possibilidade de construir consciência da trajetória histórica de sua sociedade. (ABUD, SILVA e ALVES, 2013, p. 111).

No entanto, a aprendizagem histórica a partir da cultura material implica não apenas numa mudança metodológica, mas na própria construção do conhecimento histórico. Segundo Marcelo Rede (1996) há uma tendência a considerar o objeto somente a partir dele mesmo, ignorando a perspectiva social em torno dele, no entanto, mesmo quando a materialidade fala por si mesma, é preciso considerar aspectos de sua produção.

Nesse quadro, a materialidade é um atributo inerente, mas que, porém, não esgota o objeto culturalmente considerado. Do contrário, tomado por suas características físicas, objeto informaria apenas sobre a sua própria materialidade. Logicamente, mesmo as características físicas são resultado de um processo social que atua desde a seleção da matéria-prima. (REDE, 1996, p.274).

Assim como aprendemos a ler a palavra, temos que exercitar nossa capacidade de ler objetos, interpretá-los. Isso significa perceber que a materialidade e imaterialidade do objeto não se separam, mas dependem da “visão do observador”.

O imaterial, na cultura, não corresponde a um nível prisioneiro do concreto, cuja localização espacial seja possível. A sua identificação, portanto, apenas pode ser o resultado de um ângulo de visão do observador, impossibilitado de abarcar o todo. Seguindo o mesmo raciocínio, não se poderia falar dos aspectos materiais da cultura (ou da cultura material) sem falar simultaneamente da imaterialidade que lhes confere existência (sistemas classificatórios; organização simbólica; relações sociais; conflitos de interesse, etc.). (REDE, 1996, p. 273).

A aproximação da arqueologia e da história permitem compreender que o conjunto de artefatos e vestígios das sociedades humanas no passado revelam seu cotidiano, as relações sociais, modos culturais e se convertem em patrimônio histórico e cultural. O estudo da cultura material no ensino de história pode ser espaço fecundo para a construção de uma consciência histórica nos educandos. No entanto, é importante



refletir sobre seu uso no ensino de história. Entre as reflexões possíveis, queremos trazer aqui dois desdobramentos principais desta discussão. O primeiro, a compreensão de que a cultura material como fonte de conhecimento histórico não pode se tornar mera ilustração ou complemento do documento escrito e sim objeto de investigação e interpretação propiciando ao educando ser agente de seu conhecimento. Assim nos alerta Guimarães,

enfrentamos riscos, no ensino e em outros ramos de conhecimento histórico, de reduzir o trabalho com cultura material ao inventário, por vezes ilustrativo, de diferentes artefatos, sem uma reflexão mais detida e rigorosa sobre sua situação num mundo de homens e mulheres que se relacionam por meio de símbolos e poderes. (2012, p. 379).

A necessidade de lançar mão de procedimentos críticos em relação às fontes analisadas como recurso de aprendizagem dos alunos é imprescindível na busca de tornar o aluno sujeito do conhecimento, a fonte não “fala por si” é preciso saber interrogá-los, como afirma Bloch “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo que aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (2001, p. 79).

O segundo desdobramento é compreender que a cultura material não deve ser encarada como “simples coisas” uma vez que fazem parte de saberes e fazeres humanos.

Desde os primórdios, os seres humanos se valem da criação, do desenvolvimento e da produção de artefatos com vistas a uma série de objetivos inerentes às demandas de seu grupo social (qualificação da alimentação, facilitação de práticas produtivas e necessidade de proteção). Por outro lado, essa dinâmica proporcionou a modificação no relacionamento entre os povos à medida que os artefatos criados levavam ao aumento da produção agropecuária e à necessidade de estabelecer negociações comerciais e, conseqüentemente maior comunicação (ABUD, SILVA e ALVES, 2013, p.112-113).

Os artefatos se constituem em rica fonte de estudo, de investigação, de conhecimento sobre os processos históricos das mais diferentes sociedades, grupos e pessoas. Eles não são “meras coisas”, eles tem historicidade, porém precisamos



aprender a ler e interpretar os objetos pertencentes a cultura material na sua relação com os sujeitos que os produziram e deles fizeram uso, a necessária materialidade imaterialidade referida por Rede (1996).

A utilização da cultura material no ensino de história proporciona várias possibilidades de estudo, desde o levantamento das características físicas, formas de produção dos artefatos, até sua função, utilização e valoração, como mecanismo de dominação, como material ideológico, ou seja, o artefato na sua interação social e cultural. Bem como a importância que os artefatos possuem no presente como vestígios do passado e a necessidade de sua preservação.

### **Considerações finais**

Compreendemos que o ensino de história se torna espaço disciplinar, teórico e metodológico propício para articular arqueologia, história e cultura material possibilitando que professores e alunos ampliem a compreensão de outras experiências sociais e diferentes temporalidades, que não são reveladas pelas fontes escritas. Neste sentido, o estudo da cultura material poderá oferecer subsídios para a construção do conhecimento histórico em sala de aula permitindo dar voz a outros sujeitos e a outros vestígios, bem como permitir a valorização e preservação do patrimônio cultural, arqueológico e histórico presente no seu cotidiano, no seu entorno.

Quando Bloch afirma que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita”, pois “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (2001, p.79), quer nos alertar que o conhecimento do passado pode ser obtido pelo mais inusitado ou corriqueiro, pelo mais banal ou grandioso testemunho.



## Referências Bibliográficas

- ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção ideias em ação)
- BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>.
- FUNARI, Pedro Paulo. A.; *Memória Histórica e Cultura Material*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, nº25/26, p. 13-31, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Os historiadores e a cultura material*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) Fontes históricas. 2º ed., São Paulo : Contexto, 2008. p. 81- 110.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história*. 13ª ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2014.
- HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2011.
- NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”*. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- REDE, Marcelo. *História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material*. Anais do Museu Paulista. São Paulo, v.4, 1996.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.