



O ensino sobre a escravidão africana no Brasil: apontamentos a partir do conceito de consciência histórica

HENRIQUE FERREIRA PACINI*

Introdução: Educação e racismo no Brasil

A discriminação racial no Brasil é um fato. Convivemos com ela diariamente nas ruas, nas escolas, nos estádios. Esse racismo – fruto de nosso passado escravista, da supervalorização da cultura ocidental em detrimento das culturas indígena e africana e de uma educação teimosamente eurocêntrica - está engravado em nossa sociedade e foi, durante muito tempo, mascarado pelo mito da democracia racial. No caso da Escola, de acordo com Munanga

Sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (MUNANGA, 2005: 15)

A partir de 1998, o Estado brasileiro passou a promover e encampar uma série de ações afirmativas, dentre as quais a promoção do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Nesse contexto, a História passou a ser considerada uma disciplina privilegiada na promoção da igualdade étnico-racial, capaz de promover o fim das distorções no conhecimento que a sociedade possui sobre a população negra. A ideia por trás dessa iniciativa era ensinar algo mais sobre a população negra que não apenas a exploração e a violência sofridas nas relações de trabalho, promovendo a valorização das contribuições culturais africanas e da identidade da população afrodescendente. A lei 10.639/2003, através da qual o ensino da História da África e de Cultura Afro-brasileira nas escolas ficou obrigatório, foi o coroamento desse processo. A lei 11.645/2008 complementou a lei anterior, incluindo, também, a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.

* Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, foi um desdobramento dessa legislação e regulamentou a lei 10.639/2003, estabelecendo os parâmetros através dos quais a promoção das políticas afirmativas no âmbito educacional devem ocorrer. Entre esses parâmetros, podemos citar aqueles específicos para os professores de História do ensino básico: promover a articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das diferentes experiências, construções e pensamentos do povo negro, promover o diálogo entre as diferentes culturas e a cultura africana, analisar a história dos quilombos e comunidades remanescentes de quilombos, valorizar datas significativas como o 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo), o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) e o 21 de março (Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial), valorizar personalidades negras brasileiras e internacionais do presente e do passado. Além disso, há parâmetros relativos aos conteúdos específicos de História da África, buscando elencar novas abordagens em relação ao continente que não apenas a situação atual de conflitos armados e miséria. (BRASIL, 2004)

Entretanto, apesar de decorridos mais de 10 anos desde o lançamento dessas diretrizes, podemos afirmar que seus objetivos ainda não foram alcançados, em que pese, obviamente, as dificuldades de implementação nas escolas variadas do Brasil. Em balanço realizado em 2013, o professor Dennis de Oliveira, em artigo de 2013 na Revista Fórum, apontou que, dez anos após a implantação da Lei 10.639/2003, ainda havia uma série de dificuldades na implementação do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre elas a falta de preparo do professorado, a dificuldade da implementação de cursos no ensino superior abordando essa temática devido ao racismo presente nas instituições e o sucateamento do ensino público. (Fórum, 2013). Acreditamos que além desses fatores apontados pelo professor, as dificuldades no ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana voltada para a promoção das relações étnico-raciais passam pela metodologia de ensino da própria História.

Para analisar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores de História na sala de aula, utilizaremos como referencial teórico a concepção de Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), formulada nos trabalhos de historiadores alemães a partir dos anos 1980. A Didática da História surgiu na Alemanha a partir da necessidade de remodelação do

ensino de História naquele país. Reconhecendo os professores escolares como produtores de conhecimento próprio sem constituir uma “transposição” da “História dos historiadores” para a escola, a Didática da História “analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011: 32). Em outras palavras, a Didática da História, longe de ser um conjunto de prescrições para facilitar a transposição didática da Academia para a Escola, analisa as formas pelas quais a História é aprendida e ensinada em contextos não científicos. Utilizando seus pressupostos teóricos, voltados para a especificidade do conhecimento histórico associado à *práxis* cotidiana da sociedade, é possível analisar o ensino de História de forma mais concreta, identificando as elaborações sobre o passado trazidas pelos alunos e pelos professores, as relações temporais presentes nas narrativas criadas na sala de aula e a forma pela qual essas mesmas narrativas são elaboradas, apropriadas e utilizadas pelos alunos na vida prática. No caso específico da questão das relações étnico-raciais, a utilização prática das narrativas históricas pelos alunos tem um papel crucial em suas tomadas de posição frente ao racismo.

Uma análise a partir da Didática da História

Em nossa pesquisa utilizamos a concepção de Didática da História proposta por Jörn Rüsen e pelas teorizações sobre o Ensino de História, elaboradas pelo professor Peter Lee, a partir dos trabalhos de Rüsen. Tal arcabouço teórico tem como finalidade levantar algumas questões sobre o ensino de História voltado para a promoção das relações étnico-raciais nos moldes propostos pelo MEC. Esperamos contribuir para uma compreensão melhor de como a disciplina está sendo trabalhada na sala de aula e de que maneira ela influencia as relações étnico-raciais em nossa juventude.

Para tanto, utilizamos o conceito de *consciência histórica* concebido por Jörn Rüsen. Esse autor define consciência histórica como a “capacidade do ser humano de experienciar o passado e interpretá-lo como História” (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011: 36). Tal competência, na visão desse autor, tem relação direta com a vida prática das pessoas, na medida em que é a consciência histórica que determina as decisões morais dos indivíduos.

Nesses termos, o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos determina a maneira pela qual eles avaliam e se posicionam em relação à questão das relações étnico-raciais atualmente. Nas palavras do autor

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente... (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011: 56)

A consciência histórica dos indivíduos é expressa através de sua *competência narrativa*, ou seja, na sua capacidade de dar sentido ao passado “fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011: 59). De acordo Rüsen a competência narrativa possui três competências complementares entre si: forma, conteúdo e função. Maria Auxiliadora Schmidt explica essas três dimensões nos seguintes termos

O conteúdo é a capacidade de (...) distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança. (...) A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidades entre o passado, o e o futuro, por meio da concepção de um todo temporal significativo que abranja todas as dimensões do tempo. (...) A função é a capacidade que permite a utilização do todo temporal (passado, presente, futuro) como guia de ação na vida diária. (SCHMIDT, 2009:15)

Peter Lee, baseando seus estudos no conceito de consciência histórica, propõe que o aprendizado histórico deva ser realizado considerando as ideias prévias dos alunos sobre História, com vista a se desenvolver nesses alunos o que ele chamou de *literacia histórica*. Promovendo a literacia histórica é possível desenvolver a consciência histórica dos alunos, produzindo cidadãos críticos. Para esse autor, a literacia histórica pressupõe que o aluno tenha a capacidade de compreender a maneira pela qual os historiadores organizam e explicam o passado, bem como uma concepção de passado na qual os eventos fragmentados comumente ensinados sejam substituídos pelo que ele chamou de *estrutura histórica utilizável* (UHF). Nas palavras do autor,

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço da história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. (LEE, 2006: 146-7)

A História na sala de aula: instrumento de promoção das relações étnico-raciais?

Em primeiro lugar, é preciso avaliar de que maneira o ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira tem contribuído para a elaboração da consciência história dos jovens, dentro de um currículo ainda eurocêntrico, baseado na periodização francesa. Kátia Abud aponta para a manutenção do eurocentrismo mesmo após o processo de redemocratização do país. De acordo com a autora “ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições” (ABUD, 2011, p.170). A nosso ver, essa manutenção do eurocentrismo no currículo tende a manter antigos preconceitos e a fazer da história da África apenas um apêndice da História europeia, mantendo um caráter de subordinação dessa cultura, ou, quando muito, de uma curiosidade pitoresca.

Outro ponto a ser analisado é a própria forma como a História da África é ensinada, tendo em vista os objetivos propostos pelas Diretrizes do MEC. De acordo com Ivo Matozzi, o ensino da “História ensinada”, ou seja, a História escolar constante nos manuais escolares, baseada na simplificação da produção acadêmica, não garante o desenvolvimento de uma postura crítica no aluno, visto que tais simplificações são incapazes de abarcar toda a produção teórica sobre determinado assunto, são contrariadas facilmente por contradiscursos exteriores à escola e podem promover valores nacionalistas e etnocêntricos contrários ao que se propõe (MATOZZI, 1998: 23-5). Rüsen compartilha dessa visão, afirmando que ensinar história na forma de conteúdos positivos a serem apreendidos pelos alunos, sem nenhuma relação com suas subjetividades não promove a transformação de suas consciências históricas. (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011).

Em terceiro lugar, apesar da implementação da História da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo, o ensino sobre a escravidão africana no Brasil ainda é o tópico mais marcante para os alunos da educação básica quando o assunto é população negra. Isso ocorre devido à própria estruturação do currículo, que associa o negro predominantemente aos processos econômicos da história do Brasil. A História ensinada nos manuais explica a colonização do Brasil a partir de sua integração político-econômica com a metrópole, na qual a escravidão africana tem um papel crucial para a implementação do sistema colonial. Quando se estuda a Monarquia, o negro surge novamente como “questão da mão-de-obra”, uma “complicação” para a crescente lavoura cafeeira. É nesses temas que os livros didáticos têm, geralmente, “acoplado” a “cultura afro-brasileira”, ou seja, essa cultura acaba sempre subordinada ao fator “escravidão”, que continua a ser o referencial para se conhecer o negro no Brasil.

Nas narrativas sobre o passado no Brasil, o negro aparece como cultura pitoresca ou popular (no sentido de possuir menor valor do que a cultura considerada erudita), como trabalhador escravizado lutando contra sua condição e, logo após a Abolição, salvo exceções, simplesmente desaparece da narrativa da História brasileira enquanto “assunto”. A nosso ver, portanto, uma análise mais detalhada sobre como ocorre o ensino da escravidão negra no Brasil se faz necessária na medida em que a escravidão ainda é a principal forma de representação da população negra nos currículos brasileiros de História e afeta de maneira mais efetiva a formação da consciência histórica dos alunos no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Podemos exemplificar nosso ponto de vista a partir de dados empíricos coletados em uma escola pública na Zona Norte de São Paulo, em uma pesquisa realizada pelo autor no segundo semestre de 2014. Os dados coletados foram gravados em áudio e presenciados pelo pesquisador, cujas anotações de campo foram digitalizadas.

Em uma aula sobre escravidão no Período Joanino, ministrada para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II pelo professor Getúlio (nome fictício, escolhido pelo próprio docente), utilizou-se a apostila fornecida pelo poder público, a fim de discutir com os alunos quatro imagens de Debret. Após colocar nove questões sobre as imagens na lousa – questões presentes na apostila –, o professor iniciou uma série de questionamentos sobre essas imagens

sem, entretanto, mencionar a procedência da fonte, sua autoria ou contexto específico, limitando-se à seguinte observação “aqui nós temos quatro imagens que mostram o cotidiano no [sic] Brasil na época da escravidão”. Após uma breve explanação para diferenciar os conceitos de “público” e “privado”, o professor passa a analisar as imagens através das observações dos alunos.

A primeira imagem analisada é “Empregado do governo saindo a passeio”. Nela estão representados um homem branco à frente de sua família – duas meninas e a mãe - em fila indiana. O homem veste uma casaca, chapéu de bico e botas e porta uma bengala, que leva ao ombro. Suas filhas e a esposa usam vestidos elaborados. Atrás da senhora, uma dama de companhia mulata – calçada e, portanto, possivelmente uma liberta ou mulher livre agregada à família. Atrás dela, duas criadas uniformizadas, um homem adulto e, fechando o cortejo, duas crianças – todos negros e descalços. A mulata porta uma pequena bolsa à semelhança de um *nécessaire*, uma das criadas leva um volume de tecido, possivelmente um bebê. O escravo adulto, vestido de cartola e casaca, porta uma sombrinha. As crianças vestem roupas simples e não carregam coisa alguma. O professor insta os alunos a descreverem a imagem. Uma aluna descreve a cena como uma “família” na qual “os ricos andam na frente e os *pobres* (grifo meu) andam atrás”. O professor comenta: “É aquela questão da sociedade de hierarquias né? A família dos brancos ricos ia na frente, e os escravos geralmente estavam ou embaixo (sic) ou atrás na fila. Isso mostra... como que era a sociedade na época? Escravocrata, não é?” Segue uma nova pergunta sobre outros aspectos da imagem a serem destacados e o professor indaga sobre as vestimentas dos homens e mulheres retratados. A mesma aluna que respondeu anteriormente explica que “a dos ricos são bonitas e a dos *pobres* (grifo meu) são velhas, sujas...”.

Analisando a imagem não identificamos as roupas “velhas e sujas” apontadas pela aluna. Obviamente, no caso das mulheres, são roupas não tão requintadas quanto às retratadas nos personagens brancos, mas o escravo adulto vestido de casaca e a mulata não apresentam um aspecto menos requintado do que os brancos, com exceção da falta de calçado do escravo adulto. Debret não retratou sujeira nem desmazelo no vestir dos escravos, apesar de estarem descalços – detalhe que não foi apontado pela aluna, nem pelo professor. Por conseguinte, a

principal maneira pela qual a aluna diferenciou “os ricos que andam na frente” e os “pobres que andam atrás” foi, basicamente, a cor da pele das pessoas retratadas.

A aluna associou “sujeira” e “decadência” à pobreza. Associou, também, “escravos”, “negros” e “pobres”. Obviamente os escravos eram negros e pobres, no sentido de possuírem pouco ou nenhum recurso, mas a associação feita pela aluna nos faz indagar se ela não estava utilizando o termo *pobre* na acepção *atual* da palavra, ou seja, de pessoas *livres* sem recursos financeiros. Essa associação automática entre os pobres atuais e os escravos negros do passado tende a naturalizar a pobreza como uma característica da população negra. A historicidade da condição de escravizado do negro é suprimida, criando-se uma situação atemporal na qual o negro *sempre* foi pobre e escravizado. E - fato ainda mais grave -, ao associar pobreza e sujeira, a aluna acaba por associar, também, pessoas negras e falta de higiene! O professor não percebeu essa associação, dando seguimento ao exercício e passando para outra imagem.

A segunda imagem analisada (imagem três) foi “Um jantar brasileiro”. Nela podemos ver um casal de senhores brancos sentado à mesa, comendo, servido por escravos negros. Em primeiro plano, duas crianças negras, nuas, estão ao pé da mesa. A primeira é servida pela dama, que lhe dá uma garfada de comida. A segunda, sentada ao chão, está entretida com um pedaço de comida, provavelmente servido da mesma maneira. O homem come sem se importar com o que ocorre ao redor, concentrado na comida. No plano de fundo, uma escrava abana a dama, enquanto um escravo adulto observa o casal, aparentemente aguardando alguma instrução. Mais ao fundo, outro escravo adulto aguarda no limiar de uma porta.

Instado pelo professor, um aluno analisa a imagem, descrevendo-a relativamente bem, mas confundindo o abanador utilizado pela escrava com um esfregão. Após uma pequena altercação realizada pela turma devido ao erro do colega, o professor retoma a análise, procurando evidenciar a hierarquização da sociedade escravista brasileira.

“Nessa imagem três aqui ó, a família de brancos estão (sic) sentados na cadeira enquanto que as duas criancinhas estão o que? Se alimentando aonde? [respostas indistintas dos alunos] No chão. Então isso mostra o que? Aquela questão da hierarquia né? É... Pessoal, não sou eu que estou falando, tá? Vocês estão [inaudível] uma imagem que é da época. ‘Você que é escravo senta no chão. Nós que somos

ricos, donos de escravos, sentamos aonde?’ Na cadeira. O que significa esse ato dessa mulher de ficar dando comida assim pra criança escrava? É como se fosse uma imagem de dó né? ‘Ah eu to com dó desse escravo, vou dar comida pra ele’. É a mesma coisa que se faz com o cachorro. ‘Vou dar comida pra ele’.

Na análise realizada pelo professor há uma interpretação baseada em uma evidência plausível – a senhora poderia realmente ter como objetivo alimentar as crianças como se alimenta animais de estimação. Entretanto, a comparação da atitude da senhora para com as crianças e nossa concepção atual de Direitos Humanos – todos os homens e mulheres são iguais em valor e, portanto, não podemos alimentar crianças como se alimenta animais, pois isso diminui a pessoa enquanto ser humano - ocorreu de maneira implícita, exceto pela advertência do professor de que era a “imagem da época” - e não ele - que estava afirmando a desigualdade. Essa advertência em si é problemática, porque tende a considerar a fonte histórica de maneira positivista, como algo que fala por si mesmo, sem o concurso do observador. Não se evidencia, ainda, a historicidade da atitude da dama. Na interpretação realizada dessa maneira há a possibilidade de que os alunos analisem anacronicamente a atitude da senhora, sem desenvolver o que Lee define como *empatia*, ou seja, a capacidade de contextualizar mentalidades e atitudes do passado sem julgá-las pela ótica do presente. Sem essa diferenciação temporal, há, novamente, a possibilidade da *naturalização* das relações desiguais entre brancos e negros.

Essa comparação implícita entre atitudes do presente e do passado prossegue nos comentários do professor sobre a imagem quatro: “O regresso do proprietário”. Nela está retratado um homem branco sendo carregado em uma liteira feita de rede, por dois escravos adultos. Acompanhando a liteira, um menino escravo carrega uma sombrinha. Ao lado do proprietário, mais atrás, um cachorro segue o grupo. Mais atrás, uma escrava carrega, sobre a cabeça, uma cesta volumosa contendo frutas variadas e um recipiente de bebida.

Após a descrição da imagem, os comentários são realizados numa tentativa de diálogo com os alunos, mas que, na verdade, são respostas do professor às próprias perguntas:

“É que nem hoje em dia pessoal (...) Hoje em dia várias pessoas se recusam a executar determinada profissão porque eles acham determinado serviço indigno... como se fosse assim: ‘Isso é trabalho pra pobre... eu que sou rico... eu me recuso a fazer esse trabalho’. Isso é uma herança que vem da onde (sic)? Da época de que período? Da escravidão. Onde os escravos que realizavam o quê? Trabalhos mais humildes. E essa herança nós carregamos até hoje.” (grifos meus)

O termo *herança* destacado, sem a devida problematização, torna-se mais um fator de naturalização da condição subordinada do negro em nossa sociedade. Utilizar “herança” no sentido de *legado*, de algo que chegou até nós pela *tradição* (HOUAISS, 2001) sem realizar a devida discussão sobre a historicidade das mentalidades e atitudes do passado, apresenta a possibilidade de que alguns alunos produzam a seguinte racionalização: “se era assim no passado e é assim atualmente, então é como as coisas sempre foram”.

Conclusões

A análise da aula supracitada nos permitiu visualizar algumas práticas do ensino de História que ainda persistem nas escolas brasileiras. Gostaríamos de frisar, entretanto, que o professor Getúlio tinha como intenções denunciar o racismo e a exploração que os negros sofreram durante a escravidão. Procurou, também, evidenciar os desdobramentos dessa situação para os dias atuais, inclusive afirmando para os alunos que os negros resistiram à escravidão, conforme as diretrizes estabelecidas pelo MEC. Mas, na maneira pela qual a História foi concebida e ensinada, e apesar dos objetivos do professor Getúlio em promover a consciência crítica dos alunos, o que vimos foi a manutenção de muitos preconceitos. Em primeiro lugar, ainda há a concepção de um passado fixo, inegociável, no qual se estabelece a Verdade. Podemos perceber isso no fato do professor utilizar as obras de Debret como fonte de verdade para as suas afirmações, sem aventar a possibilidade de que Debret era um estrangeiro, cuja visão estrangeira poderia influenciar sua forma de retratar o Brasil e os brasileiros negativamente ou de maneira equivocada. Além disso, pudemos perceber que a História manteve-se como um conjunto de conhecimentos positivos, pois no resultado das análises, apesar da tentativa de estabelecer um diálogo com os alunos, apenas o discurso do professor prevaleceu, sem que houvesse uma negociação de sentidos. Lee afirma que alunos

possuidores dessa concepção de História baseada no senso comum acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado. (LEE, 2006: 145).

Os preconceitos trazidos pelos alunos não foram percebidos e nem problematizados pelo professor, inviabilizando a reconstrução desses conceitos à luz de uma discussão sobre os significados das interpretações. Além disso, houve a naturalização da condição de pobreza e inferioridade da população negra, promovida através da não diferenciação entre o passado e o presente, uma das características básicas da competência narrativa. Sem o desenvolvimento dessa competência narrativa, conforme vimos na explicação de Schmidt, não é possível desenvolver a consciência histórica dos alunos e, por conseguinte, um aprendizado histórico voltado para a educação das relações étnico-raciais tornou-se prejudicado. Dessa forma não basta apenas a introdução de um currículo sobre História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas uma remodelação radical na concepção de Ensino de História ora vigente nas escolas brasileiras, para que as mudanças desejadas nas relações étnico-raciais em nosso país sejam realmente significativas.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Maria. A Guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: Educar em Revista. Nº 42. P. 163-171. Out/dez. Curitiba: Editora UFPR, 2011

ANDRADE, Paulo Sérgio de. Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: Revista da faculdade de Letras. Porto: Faculdade do Porto, 2001.

_____. Literacia e consciência histórica. In: Revista Educar. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPPPIR, 2004

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In Revista Brasileira de História. V. 28. Nº 55. P. 153-170. São Paulo, 2008.

HOUAISS, Antônio. Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

LEE, Peter. How Students Learn: History in Classroom. In: How People Learn, A Targeted Report for Teachers. Washington: National Academie of Sciences, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: Revista Educar. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. Por que aprender História? In: Educar em Revista. Nº 42. P. 19-42. Out/dez Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MATOZZI, Ivo. A História Ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva? In: Revista O Estudo da História. Lisboa: APH, 1998.

MUNANGA, Kabenguele (org). Superando o Racismo na escola. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC, 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In: História & Ensino. V. 15. P. 09 - 22. Londrina: UEL, 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de (orgs). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

Site consultado

<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/ok-um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-10-63903/> acessado em 25/01/2015 às 15h.

