

## Debate Historiográfico: A Memória do Ensino de História em Disputa

ÍCARO AMORIM MARTINS<sup>1</sup>  
JULIANA TEIXEIRA SOUZA<sup>2</sup>

As pesquisas acadêmicas referentes à história do ensino de História ganharam impulso na década de 1980 em meio ao retorno dessa disciplina aos currículos escolares, retomando, assim, o seu lugar dos chamados Estudos Sociais, que haviam sido estabelecidos pela reforma educacional de 1971. Essas produções apontaram o “caráter ideológico” que o Estado buscou impregnar na disciplina desde o seu surgimento. Sublinharam também as mudanças tomadas como necessárias nos currículos e métodos de ensino, no sentido de a História atender aos interesses dos dirigentes do poder institucional brasileiro a partir do espaço escolar.

A historiadora Circe Bittencourt se debruça sobre essa questão e analisa os conteúdos e métodos de ensino de História concebidos e implementados, tomando como recorte temporal inicial a instituição da História como disciplina no Imperial Colégio de Pedro II, no caso da escola secundária, atual Ensino Médio, ainda na primeira metade do século XIX. Já nas escolas de “primeiras letras” do Período Imperial, prevaleceu o ensino da história de heróis e de santos católicos eleitos como fundamentais para o recente Estado-Nação. Os conteúdos resumiam-se, portanto, em aprender, por preleção, a trajetória de vida de grandes homens religiosos que contribuíram para a construção do país, dando origem a uma *história biográfica* e a uma *História Sagrada*, que era mais ensinada do que conteúdos laicos. A História era um caminho para ensinar como ser um brasileiro cristão, disciplinado e ufanista. O sentido do ensino de história estava em pulverizar conceitos como pátria, moral, civismo e identidade nacional. Com o advento da Proclamação da República, surgiram no Brasil outras propostas de ensino de história, embasadas na Constituição de 1891, que previa a separação do Estado com a Igreja e

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de História efetivo da rede estadual de ensino do Ceará. Pesquisador com apoio da CAPES.

<sup>2</sup> Professora doutora da graduação em História e do Programa de Pós-graduação em História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

consequente laicização oficial da nação. Assim, surgiram escolas laicas, escolas anarquistas, as Escolas Modernas e outras escolas particulares, caracterizando um quadro de diversidades de propostas pedagógicas. Entretanto, com a criação do Ministério da Educação (1930) e a Reforma Francisco Campos (1931), o Estado cuida de centralizar o currículo e de tornar padrão aquilo que se devia ser ensinado. Permanece a concepção nacionalista com exaltação de heróis e fatos históricos do Brasil pelo método *memorização*, “aprender de cor”.

No caso das escolas secundárias, a História foi desde o início conteúdo obrigatório no Imperial Colégio Pedro II, criado em 1937, e nos liceus provinciais criados durante o Império nos *currículos das humanidades* e nos *currículos científicos*. Nesse nível de ensino, conviviam, já no Período Imperial, instituições de ensino públicas, particulares e confessionais que lotavam suas salas de aula, majoritariamente, com estudantes advindos de setores das elites locais a exemplo de instituições tais como Ginásio Pernambucano (1825), Ateneu Norte-Riograndense (1834), Imperial Colégio de Pedro II (1937), Liceu Piauiense (1945) e Liceu do Ceará (1845). A História era parte do “humanismo clássico” e subdividia-se em História Geral, História da Pátria ou do Brasil e História Sagrada. O sentido do ensino era, notadamente, incrementar a ideia de “identidade nacional” com fins de valorização do Estado-Nação como herdeira da civilização portuguesa e das benesses auferidas por essa “civilização”.

No Brasil republicano, opta-se pela divisão História da Civilização e História do Brasil, que era mais “um apêndice da História da Civilização, assim como a História da América”. Como assinala Circe Bittencourt:

(...) Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa - o ‘berço da Nação’ - e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-Nação. (BITTENCOURT, 2008, p. 81)

É cabível concluir sobre o extrato acima que a história escolhida para ser contada nas salas de aula do Brasil Imperial e considerável parte do Brasil Republicano

foi uma história cuja origem está na Europa. Sob esse prisma, o eurocêntrico, montou-se uma versão da memória histórica a ser ensinada. Não houve até ali, consideração com as diversidades étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira. Para Circe Bittencourt, o brasileiro sem raiz na Europa foi “alijado da memória histórica escolar”. Foram “alijados”, portanto, mestiços, negros e indígenas. Por outro lado, foram ressaltados nomes, fatos e símbolos definidos em consonância com os interesses de estadistas elitistas. Uma ideia de história dos grandes homens do Brasil.

Não obstante as várias reformas curriculares tais como as de 1931, 1942 e 1971, negros, mestiços e indígenas não tiveram sua história e cultura consideradas como temática de estudo em um nível de reconhecimento deles como sujeitos históricos. Não foram tomados como “protagonistas” da história nacional. A eles, cabia buscar a cidadania como um nível humano a ser alcançado. Era necessário exaltar a pátria e formar o cidadão que o Estado idealizava, como aponta a historiadora Thaís Nívea Fonseca em sua busca por uma compreensão sobre a história do ensino de História.

Thaís Nívea Fonseca alarga o recorte temporal em sua análise e retorna ao Brasil Colônia. Ela coloca a influência da Companhia de Jesus no Brasil (1549) como condutores exclusivos de um ensino jesuítico-catequético que perdurou durante o Período Colonial executando as diretrizes da Reforma Católica do século XVI e da *Rátio Studiorum* (1599), com uma interrupção causada pelas *reformas pombalinas* de 1759 que exigiu a expulsão dos jesuítas e buscou uma laicização do ensino. Os jesuítas chegaram a fundar escolas inacianas, assim como atuaram em missões e aldeamentos na impregnação de uma visão cristã europeia em detrimento das culturas de grupos nativos e advindos da diáspora forçada africana. Jamais se ocuparam institucionalmente com a instrução dos negros escravizados. Vale ressaltar que nesse período “(...) A História não se constituía como, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, como objetivos exteriores a ela.” (FONSECA, 2004, p. 39).

Na década de 1820, a História aparece como disciplina escolar subdividida em História Universal, História da Pátria e História Sagrada. Thaís Nívea endossa o entendimento de que, com a criação de instituições de ensino secundário, a ideia de elogio ao Estado-Nação, sob a condução de uma elite agrária, preponderou. As reformas educacionais republicanas do século XX mantiveram esse ideal. A História passou por

reformas inclusive no nível de ser abolida durante o regime civil-militar e só retornou na década de 1980. Nos anos finais do século XX e início do século XXI, o ensino de história consolidou-se como componente curricular obrigatório em todo o território nacional com parâmetros curriculares próprios. Ademais, ao ensino de história, foram incorporadas propostas epistemológicas e conceituais pertinentes à Nova História Cultural em coexistência com conceitos da História Social. Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História foram um exemplo disso.

Uma questão crucial na análise de Thaís Nívea de Lima Fonseca é a compreensão de que o ensino de história foi instrumento de formação do cidadão brasileiro. Aliás, ela observa a recorrência da ideia de “formar cidadão”, mas problematiza: “formar que cidadão”? Ao longo do século XX, por exemplo, prevaleceu formar um cidadão cumpridor de seus deveres e reconhecedor de que “os políticos” cuidam da política e eles, os cidadãos, cuidam de trabalhar para ajudar o Brasil a crescer. Ela analisa livros didáticos usados, por exemplo, durante o Estado Novo, a ditadura de Getúlio Vargas e a *invenção das tradições* nacionais de “inquestionável” respaldo histórico marcadas por comemorações simbólicas: O Desfile Cívico de 07 de Setembro, a morte de Tiradentes em 21 de Abril e a Proclamação da República em 15 de novembro. Essas datas e tradições foram alocadas nos currículos de História. Desde a Reforma Francisco Campos (1931) a configuração dos currículos passa a ser responsabilidade da União, que tomou para si a decisão de estabelecer quais os conteúdos deviam ser ensinados, evidenciando assim o impacto e a importância de um currículo, isto é, de um conjunto de preceitos, valores e ideologias que se quer propagar. Sobre essa questão, a historiadora Kátia Abud dedica um trabalho específico e discorre sobre os currículos de História e políticas públicas na busca por tecer níveis de compreensão acerca dos programas de história do Brasil na escola secundária.

Kátia Abud enfatiza o seguinte:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de

desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. (ABUD, 2008, p. 28)

Depreende-se, a partir do excerto acima, duas coisas: que o currículo é instrumento, portanto uma ferramenta, um utensílio, algo que ajuda a fazer; e que o currículo é objeto de disputa. E nesse aspecto o Estado brasileiro não abriu mão de concebê-lo conforme seus intentos. As reformas educacionais no Brasil servem para ilustrar esse entendimento. Era necessário ditar o que se devia ensinar, de modo a contribuir na execução do projeto político de governo. Nesse sentido, o que se tem ensinado em História nas escolas brasileiras tem relação direta com as proposições governamentais. Além disso, Kátia Abud lança luz sobre outra instância que influencia diretamente a história escolar: os centros de produção historiográfica. Logo no início de seu texto, ela destaca a relação do projeto de consolidação da nação brasileira advogada pelo Imperador D. Pedro II e organizada, no campo da História, pelo projeto premiado em 1843 de Von Martius, membro do IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1837. D. Pedro II acompanhava a proposta civilizadora de ensino de História concebida naquela instituição. Nas palavras de Manoel Luís Salgado Guimarães, o IHGB foi um centro de diretrizes contedísticas e metodológicas sobre o ensino de História, o que merece alguma ponderação.

Desde a origem, o IHGB alinha-se a uma proposta de consolidação do Estado-Nação brasileiro que passa pela construção da identidade nacional, na perspectiva de manter-se continuadora da proposta civilizadora de Portugal, que, conforme relatos dos membros fundadores daquela instituição, foi o país responsável de trazer o Iluminismo europeu, isto é, o exemplo intelectual a ser seguido.

Voluntariamente, a totalidade Nação, Estado e Monarquia (Coroa) foi tomada como tripé de sustentação para se constituir a História do Brasil a partir dali, como no caso da obra de Francisco Adolfo Varhagen, *História Geral do Brasil*. Era crucial, portanto, escrever a história do Brasil no âmbito do IHGB, instituição legitimada e reconhecida pelo próprio imperador D. Pedro II, que se dedicou a apoiar os fundadores e, a partir do dia 15 de dezembro de 1849, decide participar assiduamente das reuniões ordinárias daquele núcleo intelectual e é declarado protetor do IHGB, conforme estatuto

dessa agremiação a partir de 1851. Desse modo, as peculiaridades da Monarquia Imperial brasileira passaram a ser consubstanciadas por argumentos históricos tais como a unidade territorial, o regime monárquico, a combinação das três raças (branco, índio, negro), a supremacia do branco de origem lusitana, a estrutura agrário-escravocrata.

Nesse sentido, no Brasil, cabe assinalar que a história nasce não só com um propósito, mas com um compromisso oficialmente parcial: o de pesquisar e produzir a história do Brasil para exaltação da Nação brasileira herdeira e dependente do legado da civilização portuguesa. Na escrita de História do Brasil, optou-se por não romper com a História de Portugal, uma vez que esta Metrópole teria cumprido sua missão civilizatória, fundamental para a organização e consolidação do Estado-Nação brasileiro, conforme o entendimento da maioria dos 27 membros fundadores do IHGB. Interessa saber que esses 27 membros fundadores faziam parte do aparelho do Estado e relações intrínsecas com elite econômica do país.

Essa relação entre Estado e IHGB trazida tanto por Kátia Abud como por Manoel Luís Salgado Guimarães atesta como a História foi usada para seguir os interesses dos grupos dominantes. A ideia de *mescla das três raças*, aprovada como projeto de construção da história do Brasil, é a mesma ideia de superioridade do branco “civilizado” diante do índio selvagem e do negro escravizado. Sobre a situação do negro, por exemplo, Guimarães assinala o seguinte: “O negro obtém pouca atenção de von Martius, reflexo de uma tendência que se solidificaria neste modelo de produção da história nacional: a visão do elemento negro como fator de impedimento ao processo de civilização.” (GUIMARÃES, 1988, p. 17)

Vale assinalar aqui, entretanto, que as teses de Manoel Guimarães no que compete à máxima de que o IHGB foi um modelo seguido por outros institutos na área do ensino de história devem ser historicizadas, ou seja, situadas no tempo a que ele se refere. Isso porque ele não escreve sobre toda a história do IHGB nem sob várias bases de pesquisa. A historiadora Maria Margarida de Oliveira Dias e o historiador Itamar Freitas, por exemplo, ressaltam a necessidade de historização de práticas do IHGB e partem de questões do tempo presente para aquilatar o alcance das concepções do IHGB sobre o IHGP - Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (1905) e o IHGS - Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (1912). Esses historiadores questionam o IHGB

como “suposto cânone historiográfico” mediante a diversidade de ideias orientadoras de outros institutos históricos. Isso não para invalidar o que escreveu Manoel Guimarães, mas para apontar o limite da simplificação explicativa sobre como se dá o ensino de história em sua suposta obediência direta do IHGB desde o seu surgimento (FREITAS; MARGARIDA, 2015). Para eles,

(...) É necessário que esclareçamos, a bem do progresso da ciência histórica tão defendida por Manoel Guimarães, que o projeto e as práticas político-acadêmicas do IHGB, reveladas pelos citados trabalhos, estão restritas ao período examinado, ou seja, o tempo que vai da criação do Instituto (1838) à publicação do segundo volume da História Geral do Brasil de Varnhagen (1857). Consequentemente, as conclusões sobre os temas a serem produzidos e reproduzidos na Revista, o papel heurísticos dos institutos provinciais, os “quadros de ferro” de Varnhagen não podem ser, automaticamente, replicadas como experiência dos institutos históricos estaduais... (FREITAS; MARGARIDA, 2015)

Como se percebe, a questão do ensino de história tomada como problemática requer um debate que envolve instituições de produção historiográfica de diferentes tipos e historicidades, assim como exige teses e antíteses concebidas ao longo de um determinado tempo, dimensão onde se assenta a História. Tal debate, entretanto, não se culmina na tessitura de uma síntese plausível e verossímil, “digna” de ser publicada. O debate nunca acaba, mas possibilita níveis de entendimento de uma compreensão histórica sustentada pela experiência pesquisada e confrontada com fontes. Trata-se de um percurso da pesquisa histórica para a produção de conhecimentos históricos, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja no âmbito do ensino escolar. As sínteses de história do ensino de história endossam essa percepção. A propósito, ainda sobre pesquisas que discorrem sobre a história do ensino de história vale aqui observar o estudo *História do Ensino de História: Memória e Possibilidades de Construção de um Domínio*, de Itamar Freitas e Margarida Oliveira.

Eles ressaltam a necessidade de se conhecer não só a história do ensino de história como também a historiografia do ensino de história. Isso para que se tenha acesso tanto ao que se produziu sobre o passado nessa área, mas também como essa produção foi sistematizada, ou seja, sobre quais arcabouços teórico-conceituais foi pautada a escrita acerca desse objeto: a história do ensino de história. De acordo com

eles, ao longo do Brasil republicano, é possível identificar diferentes histórias do ensino de história, assim como sínteses englobantes desse objeto de estudo. Uma dessas sínteses, e a mais pulverizada, é a que toma a década de 1980 como “divisora de águas”, uma vez que estabeleceu uma periodização que se resumiu em *antes* e *depois* da década de 1980. Seus autores atribuíram um caráter tradicional ao *antes* dessa década e um caráter inovador ao *depois*.

Além disso, esses autores são tributários da ideia de que o curso de História teria começado em 1934 na USP, que seria a instituição já nascida na primeira geração da Escola dos Anales. Teceu-se uma memória propagadora que concebe que até 1930, o ensino de História, por influência do IHGB, foi tradicionalista. Depois de 1930 até o golpe civil-militar de 1964, o ensino de história, apesar das reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, permaneceu ainda tradicionalista. Com a reforma educacional de 1971, as aulas de história definitivamente desapareceram. E apenas na década de 1980, o ensino de história escolar renasce já com uma perspectiva inovadora. Todavia, essa síntese, conforme Margarida Oliveira e Freitas não traduz toda a realidade brasileira e carece de contribuições de outras pesquisas que tragam à tona experiências diferentes e que fazem parte, portanto, da história do ensino de história. As fronteiras da historiografia sobre a questão das práticas docentes na História como disciplina escolar, precisam se alargar e, mais que isso, cada experiência precisa ser historicizada, no sentido de se lançar luz sobre outras narrativas historiográficas do ensino de história. Eles escrevem que:

Consideramos que esta é a instituição de uma cronologia e também de um discurso marcado pelos interesses e aportes dominantes da Pedagogia e pelas instituições formadoras os professores universitários, situadas em São Paulo, e incorporado e difundido pelo lugar proeminente ocupado pelas instituições paulistas e do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, portanto, pautar algo novo: história do ensino de História no Brasil que vá além dessa periodização e deste recorte espaço-temporal, expresse a diversidade de experiências institucionais e de sujeitos individuais pessoais. (FREITAS; OLIVEIRA, 2010, p, 4 e 5)

Os historiadores Itamar Freitas e Margarida Oliveira destacam também processos como o PIBID- Programa Interinstitucional de bolsas de Iniciação à Docência e o Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA). Esses dois programas podem



ser úteis no sentido de possibilitar uma produção que tenha a experiência como conceito, a historicização como procedimento e uma problemática pertinente ao tempo presente. Eles permitem a problematização de conteúdos, o questionamento dos currículos e a questão da ausência ou lacunas de conteúdos que contribuam com a formação de um cidadão crítico, conforme prediz a LDB de 1996.

Até aqui, escreveu-se sobre a história do ensino de história, sobre periodizações e reformas curriculares, sobre narrativas englobantes do ensino de história, sobre propostas de pesquisas baseadas na experiência e historicização, sobre a relação de influência entre institutos históricos, universidades e espaço escolar e sobre as recentes demandas, necessidades e compromissos do ensino de história no Brasil. A partir dessas temáticas, é possível estabelecer um quadro onde se apresentam a teoria, a história e a historiografia do ensino de história, com seus meandros e contraditórios. Não é possível, entretanto, o acesso a conteúdos um por um ensinados ao longo do ensino de história no Brasil. E isso por questões compreensíveis, uma vez que especificar os conteúdos levaria a considerar uma bibliografia demasiada. O recorte espaço-temporal de um determinado conteúdo é papel de pesquisa específica e elege-se nesta escrita o conteúdo referente a Lei 10.639/2003.

Faz-se necessário, portanto, acrescentar a esse debate historiográfico a questão do ensino de história referente à população negra brasileira pelo menos por dois motivos: o primeiro é a ausência dessa questão-problema como balizadora de objeto de pesquisa e conseqüentemente pouco presente na memória historiográfica, o segundo é a presença da obrigatoriedade de se trabalhar com esse conteúdo em cumprimento a Lei 10.639/2003, embasada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE-CP 003/2004).

No âmbito do ensino de História, Maria Telvira da Conceição aponta como é necessário analisar as bases de racialidade incorporadas nos livros didáticos de História entre os anos de 1950 a 1995 no Brasil e em Moçambique e toma como problemática a “construção de uma crítica à literatura oficial”. Ela argumenta que nesse espaço-tempo os livros didáticos são marcados por uma “colonialidade”, que endossa a ideia de superioridade da História Ocidental. O livro didático, portanto, “corpos de

conhecimento”, são percebidos como cruciais no processo de pulverização dos repertórios de “histórias de pretos”. Aquilo, portanto, que falam ou que silenciam os livros didáticos “formam gerações”.

Desse ponto de vista, a literatura escolar na condição de fonte primária, conforme acepção de Trouillot, proporcionou aos processos de escolarização das sociedades oriundas do colonialismo europeu, consideráveis instrumentos de leitura, de formação e deformação de memórias históricas “de povos e culturas que ficaram nas bordas” (Antonacci, 2013). E, pautado em uma idéia de História de retórica universalista (Santos, 2006), pode ser computada entre os instrumentos de significativa relevância para subsidiar este cânone. Ou seja, a legitimidade e a institucionalidade da hegemonia desta epistemologia universal, que também é racializante, foram garantidas, em várias modalidades de produção do conhecimento, sem exclusão do conhecimento escolar. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 20)

O excerto acima realça como o espaço escolar é também lócus de reprodução do caráter hegemônico da História ocidental. Em análises de discursos, entrevistas com professores e leitura de currículos escolares, Maria Telvira da Conceição, ao fazer a crítica de materiais didáticos, possibilitar concluir a necessidade de construção de livros didáticos de História que coadunam com a Lei 10.639/2003. Sobre esse marco legal, inclusive, e suas implicações em sala de aula, ela escreveu trabalho específico denominado *O Trabalho em Sala de Aula com a História e Cultura Afro-brasileira no Ensino de História* (2010), ressaltando como esse essa conquista está relacionada a uma base social, ou seja, à pauta de reivindicação do movimento negro no Brasil.

Denota-se aqui a constituição de uma historiografia do ensino de história que problematiza a questão da história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a evidenciar a necessidade de uma história do ensino de história que contemple essa temática. Trata-se de uma história do ensino de história revisitada.

A história do ensino de História acompanha os pressupostos teóricos nos quais estão arraigados seus autores. Consequentemente, ela tem sido concebida conforme instituições voltadas para a pesquisa histórica, sublinhando-se, entretanto, que não houve um padrão onisciente nem onipresente da escrita dessa história, uma vez que cada experiência precisa ser historicizada. A história do ensino de História não se resume, portanto, em “âncoras” como Colégio Imperial D. Pedro II, IHGB, IHGP, IHGS, USP,

UDF (UFRJ), mas também estão presentes nesses lugares de fala. Ela também não se resume ao que consta nos livros didáticos racializantes. A história do ensino de história não se resume. Ela se amplia. E requer acrescentar questões tomadas como problemas do tempo presente. A questão da Lei 10.639 no espaço escolar é um exemplo disso.

### **Considerações Finais**

Considera-se aqui que cabe revisitar a história do ensino de História no Brasil no sentido de historicizar as memórias do tipo englobante e contrapor-se às tentativas de discurso hegemônico. Considera-se que é necessário analisar as formas de concepção do ensino de história a partir de uma conexão direta com as teorias da História. Considera-se que a História do Ensino de História no Brasil precisa ser vista de baixo, no sentido de possibilitar a análise das experiências de várias partes do Brasil. Considera-se que o ensino de História repercute no chão da escola a história do Brasil em disputa.

Considera-se aqui, portanto, que as sínteses históricas dos historiadores e historiadoras colocadas nesse debate precisam ser consideradas situadas em seu tempo de produção e observadas em suas bases teórico-conceituais. Considera-se que muitas dessas sínteses se arvoraram em ser versão final, notadamente, as produções situadas na década de 1980. Considera-se que a maior parte das reformas curriculares do século XX não cidadãos (que tipo de cidadão) e contribuir para o sentimento de nacionalidade, conquanto a LDB de 1996 seja reconhecida como uma conquista importante.

Considera-se que é necessário problematizar esse ser cidadão. Considera-se que é crucial revisitar a história do ensino de histórica e colocar em pauta a questão da história e cultura afro-brasileira e africana.

### **Referências Bibliográficas**

ABUD, Kátia Maria. **História e Ensino de História**. In: Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning Nacional, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar**. São Paulo: Loyola, 1993.



\_\_\_\_\_. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

CASTRO, Hebe. **História Social**. In: Cardoso, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Os Institutos Históricos da Paraíba e Sergipe: modelo de inserção nacional, ensino e novas configurações (1912-2014)**.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de Uma História Nacional**. Rio de Janeiro: Revista Estudos Históricos, nº 1, 1998, p. 5-27.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo: v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História: ensino fundamental. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum: Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.