

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



CONFLITO DE ESCRAVOS E EX-ESCRAVOS DURANTE O PERÍODO DA ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL: O QUE DIZ (E O QUE NÃO DIZ) A NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (Paraná); Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) – UFPR

RESUMO: A presente investigação situa-se no âmbito da Educação Histórica, vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na seguinte temática: Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa. Para tanto, tomamos como referência o conceito de “burdening history” de Bodo Vin Borries (2011; 2016). No Brasil, esse conceito está relacionado a conflitos como ditadura militar, massacre de povos indígenas, entre outros (SCHMIDT, 2015). Meu objetivo é responder à seguinte questão: Que tipo de narrativas sobre conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil são difundidas pelo manual didático? Para fins de análise selecionei a coleção Vontade de saber História (PELLEGRINI, et. al, 2012). Nessa coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão, o Levante dos Malês, está indicado a ser ensinado no 8.º ano do ensino fundamental. A fase atual da pesquisa consiste em analisar a narrativa do manual didático tendo como referência os estudos de Rüsen (2010); identificar marcadores temporais, espaciais, personagens históricos e suas ações segundo Topolski (2004), Carretero e Jacott (1997); bem como buscar na historiografia, elementos de aproximações e distanciamentos, para poder observar de que forma esse conflito está sendo tratado no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Manual Didático, História Difícil.*

INTRODUÇÃO

A presente investigação situa-se no âmbito da Educação Histórica, nas pesquisas do LAPEDUH/UFPR (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/Universidade Federal do Paraná) coordenado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na seguinte temática *Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa*, mais especificamente, as ideias e imagens dos conflitos da história em manuais didáticos.

Além disso, esta pesquisa está sendo desenvolvida durante o curso *A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*, na medida em que atuo como professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), mais especificamente, na Secretaria Municipal da Educação (SME) com a formação continuada de professores do ensino fundamental. Este curso de extensão universitária conta com a parceria entre a SME e UFPR, mais especificamente, com o LAPEDUH, são ofertados desde 2010, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e tem tratado de diferentes temáticas.

Esta investigação toma como foco os pressupostos teóricos e metodológicos específicos da Educação Histórica, especialmente, os que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros. Nessa pesquisa, a minha preocupação é buscar entender como a narrativa histórica escolarizada tem tratado a temática da escravidão no Brasil e sua relação com a formação da consciência histórica de jovens escolarizados.

De acordo com Schmidt (2009: 11) na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet e Martuccelli (1997)

os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a "função de", para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento (SCHMIDT, 2009: 11)

Nesse sentido, as pesquisas na área da educação histórica, mais especialmente sob o enfoque de cunho qualitativo, têm investigado, por um lado, os conceitos substantivos, e, por outro, as ideias sobre "a natureza da História" (BARCA, 2005: 16).

Nessa investigação estamos trabalhando com o conceito de "burdening history" (história tensa, história traumática, história difícil) de Bodo von Borries (2011). No Brasil, conflitos relacionados à ditadura militar, povos indígenas, questões religiosas, entre outros. No meu caso,

o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, mais especificamente, o Levante dos Malês.

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan e Biklen (1994), que serviram de referência em minha investigação de doutorado.

Segundo Godoy a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995: 28-29 *apud* GEVAERD, 2009: 105).

Para Bogdan e Biklen (1994: 50), na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. Além disso, apontam os autores, que esta é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 50 *apud* GEVAERD, 2009: 105).

Partindo dessas considerações meu objetivo nessa investigação é responder às seguintes questões: Que tipo de narrativa sobre conflitos relacionados à *escravidão africana no Brasil*, nesse caso, *O Levante dos Malês*, é difundida pelo manual didático? Como o aluno expressa a sua aprendizagem histórica em relação a esse conflito, sob a forma de narrativa?

A fase atual da pesquisa consiste em analisar a narrativa apresentada no manual didático tendo como referência, especialmente, os estudos de Jörn Rüsen (2010) a partir dos critérios que o autor considera como fundamentais para um bom livro didático de história: utilidade para o ensino, utilidade para a percepção histórica, utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica.

Para fins de análise selecionei a coleção analisada no pós-doutorado – *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et.al, 2012). Na referida coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil é o conceito substantivo – *Levante dos Malês* – que está indicado a ser ensinado no manual de 8.º ano do ensino fundamental.

Procedo à análise desse conceito substantivo tendo como referência os estudos de Peter Lee (2001; 2005), pois para esse autor conceitos substantivos da história, encontrados são quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história como a Revolução Francesa, Revolução Industrial, Escravidão, entre outros. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como econômica, política, social e cultural.

Tomando como referência os estudos de Topolski (2004); Carretero e Jacott (1997) busco identificar os marcadores temporais, espaciais, os sujeitos históricos, bem como as ações desses sujeitos na narrativa do manual.

Além disso, procuro identificar como a historiografia tem tratado esse conflito, especialmente, a partir da obra produzida por João José Reis (1986) *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, buscando elementos de aproximações, distanciamentos e lacunas na narrativa do manual didático, para poder observar de que forma esse conflito está sendo tratado no contexto escolar. A outra fase da pesquisa consiste em identificar como alunos se apropriam desse conceito histórico e como o expressam de forma narrativística.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesta investigação assumo o conceito de narrativa a partir da pesquisa desenvolvida no doutorado quando tomei como referência a perspectiva de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo o autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, bem como quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros. (HUSBANDS, 2003: 48 *apud* GEVAERD, 2009: 191-192).

Narrar histórias em aulas de história, para esse autor, é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente signifi-

ficativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa:

contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as idéias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico. (HUSBANDS, 2003: 51 apud GEVAERD, 2009: 192)

Além disso, a narrativa está sendo entendida como um princípio da educação histórica, na medida em que, para Lee (2005: 32), compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros.

Os historiadores, diz Lee (2005: 32), falam e escrevem sobre coisas que acontecem no mundo. As suas histórias estão repletas de pioneiros, políticos e batalhas. Eles dão aos seus leitores explicações e, para isto, usam a evidência e escrevem narrativas. Mas, seus livros não são sobre a ideia de explicação, ou a noção de evidência, ou sobre o que é uma narrativa histórica; em vez disso eles usam as suas próprias compreensões de evidência ou explicação para escrever livros sobre Colombo, os Maias ou a Revolução Americana.

Lee (2005: 32) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a história da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias. Isso, diz o autor, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado".

Outro estudo que teve como preocupação as narrativas históricas produzidas por alunos foi realizado por Carretero e Jacott (1997), os quais apontam a importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos: "os agentes" a quem são atribuídos certas ações e os "motivos" que explicam essas ações.

Em suas pesquisas, Carretero e Jacott (1997: 88) têm argumentado que "a visão da História como relato tem sido revitalizada, e nela os personagens, sejam eles concretos ou abstratos, adquirem uma especial relevância".

Para Rüsen (1993: 85) a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isto ocorre

porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias.

Aprender, diz Rüsen (2007: 106), "é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças". Nesse processo, o sujeito adquire alguma coisa, apropria-se de algo. No aprendizado histórico ocorre a apropriação da 'história', ou seja, "um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade de consciência, torna-se objetivo".

A BURDENING HISTORY: CONCEITOS DA “HISTÓRIA DIFÍCIL” NO BRASIL

No artigo Aprendizagem da “burdeninghistory”: desafios para a educação histórica Maria Auxiliadora Schmidt (2015: 6) apresenta resultados de uma pesquisa sobre – Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens brasileiros (SCHMIDT, 2013), onde analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo, e apontou alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos.

Observou, nas narrativas desses jovens,

a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. (SCHMIDT, 2015: 11)

Mais adiante, aponta que ao analisar as narrativas desses jovens observou que

Apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção, entre os jovens pesquisados, não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento desses jovens na história do país e do mundo. (SCHMIDT, 2015: 13)

Para a autora quando crianças e jovens “são confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática” estes “precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva do novo humanismo”. (SCHMIDT, 2015: 13).

Baseando-se no trabalho de Bodo Von Borries, publicado sob o título *Coping with burdening history* (VON BORRIES, 2011), Schmidt aponta que a “aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias, glórias e satisfações”. Para o autor, “o Holocausto e outros crimes de massa do Nacional Socialismo são bons exemplos desta história pesada” ou como o autor tem denominado de *burdening history*. (SCHMIDT, 2015: 15)

No Brasil, a antropóloga *Lilia Schwarcz* e a historiadora *Heloisa Starling*, autoras da obra *Brasil: uma biografia* (2015a), em entrevista para a Revista Trip (2015b), fazem uma lista dos episódios mais vergonhosos da história nacional. Na análise das autoras foram sete (07) os episódios traumáticos da nossa história: *Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Política do Governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; Massacre do Carandiru*. Nesse sentido, para essa investigação selecionei os conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil, na medida em que na minha pesquisa desenvolvida no Pós-doutorado tratei desse conceito.

Na entrevista, a autora afirma que o *sistema escravocrata* pode ser considerado uma das sete vergonhas, pois

O Brasil recebeu 40% do total de africanos que compulsoriamente deixaram seu continente para trabalhar nas colônias agrícolas do continente americano, sob regime de escravidão, num total de cerca de 3,8 milhões imigrantes. Fomos o último país a abolir a escravidão mercantil no Ocidente (só o fazendo em 1888, e depois de muita pressão) e o resultado desse uso contínuo, por quatro séculos, e extensivo por todo o território foi a naturalização do sistema. Escravos eram abertamente leiloados, alugados, penhorados, segurados, torturados e assassinados. (SCHWARCZ; STARLING, 2015b)

Segundo Von Borries (*apud* SCHMIDT, 2015: 16-17) “aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais”. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.

No dizer de Von Borries “a tarefa mental de reconciliar-se com histórias difíceis é complicado, demorado e um fardo pesado”. No seu entender,

Para as jovens gerações em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação. (VON BORRIES, 2016: 35)

MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Em torno da questão dos manuais didáticos, Cuesta Fernandez (1998: 106-107), tem buscado esse material como fonte de pesquisa e os tem denominado de *textos visíveis do código disciplinar*²⁰⁶ da história escolar (CUESTA FERNANDEZ, 1997: 12,13). No entender do autor o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a seqüência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 107)

Do ponto de vista do modelo didático, o autor observa que ocorreram algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 115-116)

Desse modo, o autor defende que os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar. No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história. (CUESTA FERNANDEZ, 1998: 116-117)

Nessa direção, Carretero (2007: 76-79), aponta que o manual didático adota "um discurso" e "uma voz" como se fossem próprios, assumindo a verdade do conhecimento, reproduzindo esse conhecimento a seus destinatários diretos (os alunos) e indiretos (os professores). Ainda para esse autor, o manual didático contém chaves e perigos, porque em suas páginas existem palavras que se apresentam como chaves para construir o "mundo", em que o aluno pode se deslocar pelo tempo da história e formar uma sucessão causal de acontecimentos, desde, por

²⁰⁶Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis do código disciplinar*, "os conteúdos escolares da prática de ensino". Deste modo, para essa reconstrução há que se "diversificar" as fontes: "fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos". (CUESTA FERNANDES, 1997: 12, 13, 21)

exemplo, a Idade da Pedra até o presente, ou identificar-se com heróis e pessoas de destaque de seu país. Seu poder para cartografar o real, distinguindo-o da fantasia, e recortando aquilo que pode ser cognoscível, lógico e legível, coloca o manual didático acima da autoridade da palavra do professor.

Conforme Choppin (2004: 549), após terem sido negligenciados, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos, nas últimas décadas, vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores. Nesse período, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.

Os manuais didáticos são considerados por Rüsen (2010: 112) como um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade.

Os livros didáticos, no dizer de Rüsen

são submetidos aos princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber sólido. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para a ciência. Em geral, trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012: 170)

O livro didático, segundo Rüsen (2010: 116) tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, deve estar de acordo com a capacidade de compreensão e, isso vale acima de tudo ao nível de linguagem utilizado. Segundo o autor ao dirigir-se aos alunos

(...) não se deveria esquecer que a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa. Precisamente as crianças e jovens – sobretudo nos primeiros anos de ensino histórico – são fáceis de fascinar mediante as experiências do diferente na história. (RÜSEN, 2010: 117)

O livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

Segundo Rüsen as características de um bom livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 1997; 2010). Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica.

Quando trata do livro didático “ideal” Rüsen (2010, 111) demonstra a importância de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham no processo de aprendizagem em sala de aula. Essa tem sido a minha preocupação, desde a minha pesquisa de mestrado. Naquele momento meu objetivo foi o de observar como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, com o objetivo de identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000, tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, de Cuesta Fernandez (1997; 1998), pois para esse autor o manual didático é um dos *textos visíveis do código disciplinar*, além Relatórios, Regimentos, Históricos, Planos Curriculares, Diretrizes Curriculares, entre outros.

No doutorado, busquei dar continuidade à pesquisa de mestrado identificando as mudanças, permanências e discontinuidades que se efetivaram nas narrativas da história do Paraná a partir da análise dos *textos visíveis*, como as Propostas Curriculares da RME, as narrativas difundidas pelos manuais didáticos usados pela professora e as narrativas produzidas pelos alunos.

Constatee, de modo geral, que a concepção de história presente nas narrativas dos manuais didáticos usados pela professora é a de uma história factual, acrítica e cronológica. Uma história construída a partir de “grandes vultos” e “heróis”, apresentando datas que determinam épocas de fatos e acontecimentos, em uma concepção de cunho positivista da história.

Em 2009, após a defesa da minha tese, iniciei a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica” vinculado ao Projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2009-2012), e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

Em 2010, fiz a proposta para dar continuidade a essa pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação da UFPR, no Pós-Doutorado, mais especificamente junto ao Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, com a intenção de ampliar a investigação. Com isso, levantei a seguinte questão para o estudo principal:

Como ocorre o uso e as apropriações das narrativas do manual didático por professor e alunos no processo de escolarização?

A partir dessa questão principal, estruturei a investigação com as seguintes questões:

- Como foi o processo de escolha do manual didático dos anos finais do Ensino Fundamental – 6.º ao 9.º, PNLD/2011 nas escolas da RME?
- Quando o professor usa o manual didático ele usa a narrativa da forma que está presente no manual?
- Qual a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão africana no Brasil?

Algumas considerações foram apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar de acordo com Cuesta Fernandes (1997). Além disso, observei que a professora usou de forma parcial o manual, na medida em que escolheu alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Essa perspectiva está apontada por Circe Bittencourt (2001: 73-74), pois segundo a autora mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", cabe ao professor, entre outras questões, a seleção dos capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções do professor. Essa sistemática esteve presente em sala de aula.

O uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas. Pode-se dizer que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram com maior ênfase elementos da narrativa do manual didático. Constatei que ocorreu uma mudança nas ideias dos alunos, em relação ao conceito *escravidão africana no Brasil*, quando comparei as ideias prévias e as expressas após a mediação da professora.

Em 2016, participando do curso oferecido pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt para os professores da RME optei por analisar a coleção que foi foco de minha investigação no pós-doutorado – *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et al. 2009), naquele momento um dos mais adotados nas escolas municipais, para buscar identificar como o conceito substantivo *escravidão africana no Brasil* está proposto. Agora o foco de análise é a edição de 2012 (PELLEGRINI, et.al, 2012).

Na referida coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil é o *Levante dos Malês*, que está indicado no manual de 8.º ano do ensino fundamental, mais especificamente no Capítulo 9, sob o título: *Consolidação da independência brasileira*, p. 164.

NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO: O LEVANTE DOS MALÊS

A narrativa do manual didático é composta pela narrativa do autor²⁰⁷; uma (01) fotografia com a seguinte referência: *Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano*; glossário que apresenta as seguintes palavras: **Islã** – religião fundada pelo profeta Maomé no século VI, **Malês** – termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe, conforme QUADRO 1:

NARRATIVA DO AUTOR	FOTOGRAFIA	GLOSSÁRIO
Subtítulos: - A população baiana em meados do século XIX; - Escravos e ex-escravos na Bahia; - O levante	Legenda: Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano Referência: Alberto Henschel – Retratos. c. 1870. Institut Fur Landerkund, Leibniz.	Islão – religião fundada pelo profeta Maomé no século VI. Malês – termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe.

QUADRO 1 – Composição da narrativa: O Levante dos Malês

O autor inicia a narrativa com a seguinte frase: “No início do século XIX ocorreram várias revoltas de escravos em diferentes regiões da Bahia”.

Em seguida, apresenta a narrativa que está organizada em três subtítulos: *A população baiana em meados do século XIX*, *Escravos e ex-escravos na Bahia* e *O levante*.

No segmento *A população baiana em meados do século XIX*, aborda a questão de que grande parte da população brasileira, nessa época, era constituída de africanos e seus descendentes, sendo que viviam descontentes com as difíceis condições de vida, com isso ocorreram várias revoltas na Bahia.

No subtítulo, *Escravos e ex-escravos na Bahia*, trata da situação social e econômica na Bahia nesse período, que muitos escravos e ex-escravos trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores, alguns exerciam várias profissões como alfaiate, carpinteiro, ferreiro e barbeiro, relata que essas pessoas habitavam moradias precárias que ficavam localizadas em bairros pobres da cidade.

No último segmento, intitulado *O levante*, entre outras questões, narra que as razões da revolta foram as péssimas condições a que africanos escravizados e libertos estavam submetidos e isso os levou a se unirem para lutar por sua liberdade e melhores condições de vida, que o levante ocorreu na madrugada do dia 24 para 25 de janeiro de 1835, com a participação de

²⁰⁷A obra foi organizada por três autores (03), no entanto para facilitar a leitura optei por usar o termo “autor” no singular.

centenas de escravos e ex-escravos sob a liderança de nagôs e hauças, povos originários de uma região da África que havia sido conquistada e convertida ao Islã.

Tendo como referência os estudos de Topolski (2004); Carretero e Jacott (1997) procurei identificar os marcadores temporais, espaciais e os personagens/sujeitos históricos da referida narrativa, bem como as ações desses sujeitos. Para Topolski (2004: 107), a característica da narrativa histórica é apresentar "elementos determinantes de tempo e espaço", os quais podem ser elaborados de forma explícita ou implícita, nesse caso de forma explícita, pois os marcos temporais usados foram: início do século XIX; meados do século XIX; na época da Regência, madrugada do dia 24 para o dia 25 de janeiro de 1835.

Os marcadores espaciais utilizados na narrativa foram: Bahia; região de Salvador; abandonando o campo e partindo para as cidades; Salvador; capital da Província; região da África; África.

A partir da teoria de Carretero e Jacott (1997: 93), identifiquei os agentes históricos sociais na narrativa do livro didático: Malês; escravos; população baiana; africanos, descendentes [africanos]; ex-escravos; africanos escravizados; nagôs; hauças; seguidores da religião islâmica; muçulmanos; autoridades brasileiras; rebeldes; líderes; governo.

Além disso, as ações desses sujeitos, pois como indicam Carretero e Jacott (1997: 93), esses seriam elementos da narrativa histórica podendo, com isso, dar significado à experiência humana.

Após a análise da estrutura da narrativa do manual didático fiz a categorização do conceito substantivo O Levante dos Malês. Obtive as seguintes categorias:

CATEGORIAS	EXCEROTOS DA NARRATIVA
Condições de vida/dificuldades	<i>Grande parte da população brasileira, na época da Regência, era constituída de africanos e seus descendentes, que viviam descontentes com as difíceis condições de vida. Na Bahia, onde a maioria da população era formada por escravos ou ex-escravos, aconteceram várias revoltas.</i>
Trabalho	<i>(...) muitos escravos e ex-escravos de origem africana trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores ou prestadores de serviços. Entre eles havia também vários profissionais como alfaiates, carpinteiros, ferreiros e barbeiros.</i>
Luta/resistência	<i>No dia 25, os rebeldes atacaram a prisão da cidade onde estavam encerrados seus líderes, mas foram fortemente reprimidos pelo governo.</i>
Represália/castigo	<i>Centenas deles foram mortos, muitos foram presos, outros foram enviados de volta à África e o restante foi obrigado a retornar ao cativo.</i>
Cultura	<i>Os seguidores da religião islâmica, também chamados de muçulmanos, sabiam ler e escrever em árabe e, assim, podiam utilizar esse conhecimento para se comunicar sem serem descobertos pelas autoridades brasileiras. Eles, por exemplo, trocavam pequenos papéis com inscrições árabes com o objetivo de difundir as estratégias de luta e de mobilização.</i>

QUADRO 2 - Categorização da narrativa

Quanto à fotografia que compõem a narrativa esta pode ser considerada como mera ilustração, na medida em que apresenta a fotografia de um muçulmano, com a seguinte legenda: *Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano*, não especificando se é um muçulmano da cidade de Salvador, ou seja, apresenta o sujeito “africano muçulmano” de forma genérica.

No entanto, apresenta elementos que possibilitam que o professor a utilize como fonte histórica, na medida em que apresenta a referência na lateral da fotografia: *Alberto Henschel – Retratos. c. 1870. Institut Fur Landerkund, Leibniz*. Essa indicação nos dá elementos para buscar indícios da origem da referida fotografia. A partir da informação de que o fotógrafo Alberto Henschel, de origem alemã, viveu no Brasil de 1866 até 1882, quando de sua morte, bem como de que seus estúdios fotográficos estavam localizados na cidade de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, conforme citação

Empresário de sucesso no ramo (...) da fotografia, com estúdios também em Salvador e São Paulo, Alberto Henschel não se limitou apenas fazer retratos da nobreza, dos comerciantes e de quem possuía dinheiro para ser imortalizado em uma chapa.

Ele também registrou os negros, livres ou escravos, em um período ainda anterior à Lei Áurea. Na coleção das imagens feitas em estúdio, no Recife, em Salvador e no Rio de Janeiro, vê-se pessoas com sua

dignidade preservada, no mesmo padrão dos cartes-de-visite da elite branca, apesar de suas roupas simples. (GOETHE, 2016)

Com isso, pode-se dizer que a fotografia pode tornar-se uma evidência daquele passado, mas necessita da interpretação do professor para cumprir a sua função didática e para que atenda a perspectiva de Rüsen (2010: 119), pois segundo o autor as imagens possuem uma função muito importante no livro didático e devem

constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e do diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. (RÜSEN, 2010: 120)

O LEVANTE DOS MALÊS: O QUE O MANUAL DIDÁTICO NÃO DIZ

Ao buscar explicações historiográficas sobre o Levante dos Malês, destaco, a obra de João José dos Reis intitulada *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, publicada em 1986, que trata, especificamente, desse acontecimento. Segundo Albuquerque Júnior (2009), Reis é “considerado um especialista da historiografia brasileira sobre escravidão, rebelião escrava e movimentos sociais”.

Sua obra está organizada em 284 páginas e apresenta alguns dos resultados da tese de doutorado ao Departamento de História da Universidade de Minnesota, bem como de outros estudos do autor sobre o assunto. (REIS, 1986: 8)

As fontes documentais utilizadas, pelo historiador, foram mais de duzentos interrogatórios, nos quais, “apesar do óbvio constrangimento da situação, os africanos falam, além da rebelião, de aspectos da sua vida cultural, social, econômica, religiosa, doméstica e até amorosa”. (REIS, 1986: 8). Segundo ele “A qualidade e a quantidade desses documentos torna-os um testemunho único sobre a escravidão urbana e a cultura africana nas Américas”.

Entre outras questões, o autor comenta que “Embora durasse pouco tempo [noite de 24 para 25 de janeiro de 1835], foi o levante de escravos urbanos mais sério ocorrido nas Américas.” (1986: 7). O que diferencia esse levante das demais revoltas ocorridas na Bahia é o fato de que os sujeitos envolvidos eram escravos e ex-escravos urbanos que ocuparam as ruas de Salvador e enfrentaram soldados e civis armados. Dos envolvidos, 70 morreram, 500 foram punidos com pena de morte, prisões, açoites e deportação. Segundo Reis,

A rebelião teve repercussão nacional. No Rio de Janeiro a notícia provavelmente chegou ao público através dos periódicos que publicaram o relatório do chefe de polícia da Bahia. Temendo que o exemplo baiano fosse seguido, as autoridades cariocas passaram a exercer vigilância estreita sobre os negros. Os

rebeldes da Bahia também reavivaram no Parlamento nacional os debates sobre a escravidão e o tráfico de escravos da África. (REIS, 1986: 7)

Levando em consideração que a obra de Reis (1986) é resultado de uma pesquisa histórica, minha análise consiste em observar as aproximações, distanciamentos, bem como as lacunas apresentadas na narrativa do manual didático em relação à essa obra historiográfica.

Uma dessas lacunas refere-se a um dos marcadores temporais, ou seja, a data definida para o levante. O manual didático apenas cita que “o levante ocorreu na madrugada do dia 24 para 25 de janeiro de 1835”, não apresentando o motivo para a escolha desta data. Buscando na historiografia pode-se observar que existia uma explicação para a escolha da data da rebelião:

A rebelião de 1835 estava planejada para acontecer no amanhecer de um domingo, 25 de janeiro, dia de Nossa Senhora da Guia. (...) naquela época, uma grande celebração, parte do ciclo de festas do Bonfim, bairro ainda rural, cheio de roças e hortas, distante cerca de oito quilômetros do centro urbano de Salvador. (REIS, 1986: 87)

Segundo Reis existem várias razões e explicações para a escolha dessa data:

(...) a festa levaria para a distante localidade do Bonfim um grande número de pessoas, especialmente homens livres. Boa parte do corpo policial também convergiria para lá, com o objetivo de controlar os excessos do povo. (...) maior facilidade para a mobilização dos escravos urbanos. Para estes, o domingo de festa significava poder escapar dos olhos vigilantes dos senhores em casa e dos policiais nas ruas. (...) A rebelião foi planejada para acontecer num momento especialíssimo do calendário religioso muçulmano: o Ramadã. (REIS, 1986: 144)

Outra lacuna que podemos destacar é em relação às ações dos sujeitos. Os autores narram a ação dos rebeldes ao atacarem a prisão para libertar seus líderes, a repressão do governo que ocasionou muitas prisões, mortes, volta ao cativeiro e regresso à África. No entanto, não fazem referência às denúncias que ocorreram antes da rebelião e que ocasionou a ação da polícia.

Para Reis ocorreram dois momentos de denúncia. O primeiro ocorreu no sábado dia 24. Esse dia começou com rumores e conversas sobre o movimento que estava previsto para o dia seguinte

No início da noite de sábado (...) o liberto Domingos Fortunato contou à mulher, Guilhermina Rosa de Souza, que os negros de saveiro teriam passado o dia comentando a pé de ouvido o movimento intenso, inédito, de escravos chegados de Santo Amaro, no Recôncavo. As conversas davam conta de que vinham se unir a seu líder (...) e promover um levante na manhã de domingo em Salvador. O próprio liberto Domingos tratou de informar o que se passava a seu antigo senhor, Fortunato José da Cunha – teve medo (talvez mais que isso, vergonha) de ir pessoalmente à casa dele, mas pediu a alguém que lhe escrevesse um bilhete revelando o segredo da revolta. Foi assim que o conhecimento do levante chegou pela primeira vez aos ouvidos dos brancos. Não há, porém, documentação que comprove que Fortunato José tenha levado a sério o alerta de seu ex-escravo. Pelo menos dessa denúncia o movimento parece ter escapado. (REIS, 1986: 87-88)

Essa denúncia não afetou o movimento, mas

não escapou do segundo aviso do casal de leais, libertos. Era a vez da mulher Guilhermina. Após as novidades trazidas pelo companheiro, ela estava na janela e, apurando os ouvidos para a conversa de dois ou três nagôs que passavam, escutou que ao soar do toque da alvorada (5 da manhã), quando os escravos se dirigissem às fontes para apanhar água como faziam todos os dias, eles seriam convocados para uma revolta. Também ouviu algo sobre a chegada de gente de Santo Amaro para participar da luta. Mais tarde ela informou que “depois de combinar com seu camarada foi também avisar ao seu patrono Souza Velho”. Era uma prova de lealdade ao seu ex-senhor Souza Velho, lealdade que provavelmente lhe trouxera a própria liberdade no passado (REIS, 1986: 88)

Na perspectiva da educação histórica o ensino e aprendizagem ocorre quando apresentamos aos alunos diferentes perspectivas da história, no caso dessa narrativa apresentada pelo autor isso não ocorreu. Isso pode dificultar a aprendizagem histórica dos alunos, pois como aponta Barca:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. (BARCA, 2001: 39)

Pode-se dizer que a narrativa Levante dos Malês apresentada nesse manual didático não possibilita um trabalho nessa perspectiva, mas cabe ao professor na sua mediação didática buscar outras fontes históricas, bem como outras perspectivas historiográficas para compor sua aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Coleção *Vontade de saber história*, como apontado no relatório de pós-doutorado, apresenta o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, mais especificamente no manual do 7.º ano e o *Levante dos Malês*, no 8.º ano, no contexto da “consolidação da independência brasileira”. De modo geral, os autores destacam em sua narrativa que no início do século XIX ocorreram várias revoltas de escravos e ex-escravos em diferentes regiões do Brasil, entre elas aquela que ficou conhecida como *Levante dos Malês*. Como já observado na pesquisa de pós-doutorado, pode-se dizer que a narrativa do manual didático está elaborada em tópicos e apresentada de forma fragmentada. Na perspectiva de Rüsen (2012) a narrativa do livro didático em geral,

trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012: 170)

Constata-se, no decorrer dessa narrativa, a ausência de texto historiográfico na perspectiva da historiografia específica sobre escravidão. No caso do *Levante dos Malês*, poderia ter

sido privilegiado os estudos do historiador João José Reis, na medida em que esse autor apresenta explicações sobre um dos conceitos da “história difícil” do Brasil, nesse caso – escravidão africana. Essa seria uma maneira da historiografia estar presente no contexto escolar, ou seja, por meio da narrativa do manual didático.

Com isso, pode-se apontar a necessidade de uma revisão, por parte dos autores de manuais didáticos, em contemplar explicações sobre esse acontecimento a partir da historiografia específica, pois como acentua Barca (2006: 95), “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes”, pois

a História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. (BARCA, 2006: 95)

Para finalizar, pretende-se na próxima fase da pesquisa buscar identificar como os alunos se apropriam desse conceito substantivo e como o expressam de forma narrativística. A pesquisa será desenvolvida, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, em uma escola da rede pública municipal, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de – João José Reis. Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 211-217 – 2009. pp.211-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n57/a09v2957.pdf> . [Consulta realizada em 15/05/2016].

BARCA, Isabel –Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.29-43.

BARCA, Isabel –Educação histórica: uma nova área de investigação. In ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). Dez anos de pesquisas em ensino de história. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.

BARCA, Isabel –A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História:

Novos problemas e novas abordagens, 7., 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes – Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

CARRETERO, Mario – Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica em un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRETERO, Mario; JACOTT, Liliana – História e relato. In CARRETERO, M. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.87-101.

CHARLOT, Bernard – Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHOPPIN, A – História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo – Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo – Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

DUBET, François – El declive de la institución. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo – En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada, 1997.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini – A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOETHE, Paulo – O alemão que revelou a escravidão no Recife. In Diário de Pernambuco. Pernambuco.com. Postado em 12/05/2016. Disponível em <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretodaredacao/2016/05/12/o-fotografo-alemao-que-revelou-a-escravidao-no-recife/> [Consulta realizada em 29/05/2016].

GODOY, Arilda Schmidt – Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. In Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

HUSBANDS, Cris – What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

LEE, Peter – Progressão da compreensão dos alunos em história. In BARCA, Isabel. (org.) Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEE, Peter – “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In BARCA, Isabel. (org.) Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LEE, Peter – *Putting principles into practice: understanding history*. In BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (eds.). *How students learn: history in the classroom*. Washington (DC): NationalAcademy Press, 2005.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Leila – Vontade de saber história. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Leila – Vontade de saber história. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012. (Coleção vontade de saber).

REIS, João José –Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835). São Paulo: Brasiliense, 1986.

RÜSEN, Jörn – Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn – El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: Revista nuevas fronteras de la historia, Íber, n. 12, año IV, abril 1997. Barcelona: Graó.

RÜSEN, Jörn – Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn – História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn –O livro didático ideal. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende Martins (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn – Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – As sete maiores vergonhas do Brasil. <<Revista TRIP>> Disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling> Postado em 20/06/2015b. [Consulta realizada em 10/07/2015].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.º Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga – Consciência histórica e crítica em aulas de história. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) – Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. Revista Documento/Monumento. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – Aprendizagem da “burdeing history”: desafios para a educação histórica. Revista de Humanidades. Caicó, v.16, n. 36, p.10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/viewFile/8094/6124>. [Consulta realizada em 17/04/2016].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga – Consciência histórica e crítica em aulas de história. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

TOPOLSKI, Jeretz – La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p.101-119.

VON BORRIES, Bodo – Coping with burdening history. In BJERG, H; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on

History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

VON BORRIES, Bodo—Jovens e consciência histórica. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (org. e trad.) Curitiba: W. A. Editores, 2016.