

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.015

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Marcondes dos Santos Lima¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A proposta do texto em apreço é encaminhar o leitor a uma discussão em torno da análise de quatro livros de teoria e prática do ensino de história para professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental². Considerando que a materialidade de um livro se constitui de vários elementos nos detemos em apreciar especificamente o lugar que o sujeito negro ocupa nos livros aqui selecionados. Os quatro livros de teoria e prática que no *corpus* do texto são apreendidos como objeto são estes: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDO, 2009); *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012); *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012) e por fim *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Tabela 1 – Lista dos livros analisados:

LIVRO DE TEORIA E PRÁTICA	AUTOR (A)	EDITORA	ANO
<i>O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: metodologias e conceitos</i>	Márcia Hipólido	Companhia Editora Nacional	2009
<i>METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA</i>	José Antônio Vasconcelos	Intersaberes	2012
<i>NAS TRILHAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: teoria e prática</i>	Marco Silva; Amélia Porto	Rona	2012

1 Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mcds1@outlook.com.

2 Informamos ao leitor que conforme prescreve a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, compete ao profissional habilitado em nível superior na área de Pedagogia, lecionar a disciplina de Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

LIVRO DE TEORIA E PRÁTICA	AUTOR (A)	EDITORA	ANO
<i>ENSINO DE HISTÓRIA PARA O FUNDAMENTAL 1: teoria e prática</i>	Maria Belintan e Fermiano; Adriane Santarosa dos Santos	Contexto	2014

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Dos títulos inventariados listados acima, dois integram o acervo do “Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor”, a saber: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDO, 2009) e *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012). O referido “PNBE do Professor” é a tradução de uma política pública de incentivo à leitura na formação continuada de professores que atuam nas redes públicas de ensino do país. Na contracapa dos livros citados informa-se ao professor/leitor que as respectivas obras “foram encaminhadas a sua escola com o objetivo de facilitar a sua atualização e o seu desenvolvimento profissional”.

Criado no ano de 1997, no governo do então presidente à época Fernando Henrique Cardoso, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi instituído com o escopo de promover o acesso à cultura letrada através da leitura aos alunos e professores de escolas públicas por meio da distribuição de acervos de obras de literatura de gêneros variados desde que sejam o resultado de pesquisas de referência acadêmica. Inserido nessa política pública maior, o PNBE do Professor criado em 2010, tem como objetivo subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas da educação básica³. Assim, entende-se que os dois livros foram encomendados pelo Governo Federal com a proposta de ser um tipo de recurso para o auxílio na formação continuada docente.

O *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012) integra o catálogo de obras nas áreas de educação da “Editora Intersaberes” especializada em conteúdos universitários. Este livro é adotado no curso de Pedagogia a Distância do *Centro Universitário Internacional – UNINTER* do Paraná⁴. É utilizado em todo o país como recurso principal (e único para subsidiar o pro-

³ Estas informações foram obtidas diretamente do site do Ministério da Educação (MEC).

⁴ Esta informação foi obtida por um graduando do curso de Pedagogia a Distância da Uninter.

cesso das avaliações dos estudantes) para a formação teórica na disciplina de Metodologia do Ensino de História. No item “apresentação” o autor informa que,

Esta obra é resultado do cruzamento de duas experiências: a acadêmica e a docente. Durante mais de uma década, fui professor de História no ensino fundamental e procurei aplicar em sala de aula tudo o que aprendi em Prática de Ensino, uma das disciplinas de meu curso de licenciatura (VASCONCELOS, 2012, p. 7).

O *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014) foi publicado pela “Editora Contexto” de significativa circulação no mercado de venda de livros. O material integra a área de educação na categoria metodologia do ensino. Na introdução é registrado que “Esta obra foi pensada para ajudar os professores a refletirem sobre os seus conhecimentos (adquiridos com estudo e experiência profissional) e aprimorar suas aulas” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 7). E complementa que,

Este livro também colabora com o professor no sentido de fazê-lo adquirir autonomia e segurança para modificar e criar suas próprias atividades com base nos indicadores de análise de qualidade elaborados para permitir a avaliação da coerência, da pertinência e da validade de cada trabalho proposto aos alunos (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 8).

Vale ressaltar que, a escolha destes quatro livros justifica-se por apresentarem uma característica em comum, qual seja: a função de contribuir com a formação inicial e continuada dos pedagogos(as). Neste caso a obra *Metodologia do ensino de história* (2012), destina-se a formação inicial por ser utilizado em um curso de graduação em Pedagogia a Distância. Por outro lado, os dois livros que integram o acervo do PNBE do Professor do MEC constituem-se como obras de apoio pedagógico encaminhadas para as escolas públicas com o objetivo de facilitar a atualização e o desenvolvimento profissional de professores atuantes. Portanto, os dois livros são endereçados a formação continuada de professores(as) dos anos iniciais. Por fim, o *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (2014) destina-se também aos professores atuantes, sobretudo para os da rede particular de ensino.

Desta forma, o estudo se propõe, como dito acima, problematizar as representações do sujeito histórico negro na materialidade interna destes materiais pedagógicos, evidenciando se a discussão em torno destes são ou não contem-

plados na formação inicial e continuada de docentes que lecionam a disciplina de ensino de história.

O interesse de termos selecionados este aspecto, qual seja, o sujeito negro, justifica-se a princípio por dois motivos, a citar: o primeiro por partirmos do pressuposto de que os sujeitos históricos devem ter as suas histórias contextualizadas na disciplina conforme a legislação educacional expressa nas Leis n. 11.645 de 10 março de 2008 e a Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. O segundo por estarmos ciente de que “A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2009, p. 298). Sendo assim, ainda que a apropriação destes livros esteja associada à formação do professor, o mesmo não deixa de perpassar o tipo de alunado que se deseja formar a partir dos conteúdos e conceitos de História.

Acreditamos que analisar este elemento poderá nos trazer indícios de sua utilidade e aplicabilidade na formação e prática docente à luz de referenciais teóricos que nos auxiliam na elucidação e problematização das orientações e propositivas destes materiais. Com efeito, promovendo um debate formativo e informativo acerca das implicações destes materiais na formação do pedagogo (a) que leciona a disciplina do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como nos dirá precisamente Horn e Germinari (2011, p 18) o questionamento, a crítica se faz sempre necessário no desvendar da natureza de um objeto de estudo, em nosso caso os livros de teoria e prática, pois “[...] de forma a se perceber como este foi produzido e institucionalizado historicamente e que pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado”.

O SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

Dos quatro livros averiguados tendo como elemento de análise a abordagem que fazem acerca do sujeito negro, identificamos em dois deles uma lacuna, isto é, uma ausência referente a este sujeito histórico, a saber: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos (2009)* e *Metodologia do ensino de história (2012)*. Enquanto isto, o livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática (2012)* limita-se a uma discussão superficial, sem contextualização e fundamentação teórica sobre a obrigatoriedade do

ensino da temática. Esta lacuna, por sua vez, se apresenta como um agravante diante da exigência da Lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da rede pública e particular de ensino.

Pensemos, por exemplo, o livro *Metodologia do ensino de história (2012)*, utilizado em um curso de graduação a distância de formação inicial que não contempla em seu conteúdo os sujeitos históricos e que segundo a orientação do PCN de História a cultura negra é uma temática dos anos iniciais do ensino fundamental. O efeito disto na formação inicial do (a) pedagogo (a) pode ser o silenciamento de uma discussão, compreensão e conscientização da obrigatoriedade do ensino desta temática nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como provocar na formação do pedagogo (a) o desconhecimento dessa lei que foi o resultado da luta do movimento negro brasileiro.

O livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática (2012)*, faz referência a lei federal 10.639/03. Contudo, os autores apresentam um relato superficial sobre a referida legislação, citando apenas a sua numeração, a redação e seus respectivos objetivos, como segue no excerto abaixo:

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Lula, determinava a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das redes de ensino brasileiras. (SILVA; PORTO, 2012, p. 31).

Ainda no livro não é abordado conceitos como o de igualdade, diversidade, diferença e justiça social como dito pelas escritoras Carnen e Xavier (2010). Também, os autores não problematizam questões pertinentes as lutas dos movimentos sociais negros na efetivação desta lei, bem como do posicionamento do professor frente a estas mudanças na representação do negro na disciplina.

Por fazer parte do acervo do professor do “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), interpreta-se que os livros *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos (2009)* e *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática (2012)* teriam que obrigatoriamente abordar com fundamentação teórica as discussões pertinentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Além de considerar que o MEC é um dos órgãos competentes na fiscalização e efetivação do ensino da temática. Todavia, não é o que se constata no conteúdo da obra.

Na obra *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) o capítulo 3, que tem por título “Brasil em tempos de colônia”, supõe-se que seria pertinente fazer uma contextualização sobre a condição do negro no período colonial e posteriormente a isto fazer referência a Lei nº 10.639/03 cientizando o docente da relevância política e pedagógica de formar os seus discentes para o respeito à diversidade cultural, à medida que exploraria o conceito de cidadania apresentado no PCN de História.

As autoras Carnen e Xavier (2010, p. 641), nos dizem que as questões pertinentes ao estudo desses temas na formação de professores viabilizam “[...] a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar”. Entretanto, o ocultamento dos sujeitos históricos nos respectivos livros de teoria e prática, inviabiliza a promoção de uma formação docente para a diversidade étnico-cultural, tanto quanto reforça um modelo monocultural dominante e inquestionável em detrimento de outras culturas (SANTOMÉ, 2011).

Na tentativa de compreender as possíveis causas do silenciamento em torno da temática afro-brasileira nos livros citados acima, Santomé (2011) nos permite apreender que o conhecimento produzido e acumulado historicamente pelos homens tem recebido uma orientação neoliberal. De sorte que, esta orientação sobre o currículo tem sido visível nos fóruns elitistas, tais como os encontros de ministros da Educação do G8, por exemplo. Disciplinas como matemática, línguas, ciências e tecnologia têm estado na pauta das reuniões dos grupos majoritários, por verem nestes uma forma de intensificar a produção econômica a fim de ampliar o comércio.

Em contrapartida, saberes como História, Filosofia, Literatura, Arte e Educação Física tem sido secundarizados. Isto porque, do ponto de vista das elites, as ciências humanas não atenderiam as demandas de qualificação da força-de-trabalho, sobretudo com a concepção produtivista de educação fundamentada na teoria do capital humano, que preconiza a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico, ou seja, a subordinação da educação ao capital (SAVIANI, 2006). Há ainda na História temas que são marginalizados por entenderem que não correspondem aos interesses do mercado internacional (SANTOMÉ, 2011). De acordo com Arroyo (2013), a rigidez dos ordenamentos curriculares não se restringe somente ao controle e manipulação do currículo e de materiais textuais, antes se confi-

gura como uma prática perversa de controle sobre o trabalho docente em sala de aula.

O livro *Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática* de Fermiano e Santos (2014), dedica uma página com o tópico “As exigências das novas leis” sem fazer referência ao número da lei que torna obrigatório o ensino dos grupos étnicos e ao respectivo texto descrito na LDB/96. A única menção que faz ao assunto é descrito neste trecho:

O objetivo da lei que insere nos currículos escolares História e cultura afro-brasileira e indígena é garantir que a História dessas etnias seja contada e que os costumes, crenças e demais manifestações culturais ligados a elas sejam conhecidos e valorizados. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28).

Ainda na mesma e única página as autoras citam a obrigatoriedade do estudo das duas etnias concomitante a de outros sujeitos que também foram reconhecidos pela historiografia, dedicando em um mesmo e único tópico as exigências legais sobre a história e condição atual da infância, juventude, terceira idade e culturas afro-brasileira e indígena.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o dos Idosos e a lei que torna obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena representam avanços sociais e garantem visibilidade de grupos que, durante boa parte da história do Brasil, foram marginalizados. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28).

A partir destas citações o professor pode ser induzido a propor atividades que conduzam a turma ao conhecimento da cultura negra, desenvolvendo exercícios que não primam pelo saber histórico, mas pela exposição das práticas culturais negras como a-históricas. Dessa forma, não seria despertado no aluno a consciência histórica que permite apreender questões centrais como o racismo, a solidariedade, a falácia do mito da democracia racial dentre outros. Como consequência, o professor dos anos iniciais tenderá a folclorizar a vida da população negra limitando-se a datas comemorativas como o 13 de maio, 20 de novembro e 19 de abril, e, portanto, perpetuando-se o ensino de história da cultura afro-brasileira do ponto de vista do positivismo.

As datas nacionais, oficialmente incorporadas ao calendário escolar e dignas de comemorações, foram assim justificadas – “As datas que festejamos são quase todas históricas; lembram grandes feitos de civismo e de amor à Pátria praticados por nossos

antepassados; assinalam dias de glória e de felicidade para o Brasil; recordam fatos que enaltecem a nossa nacionalidade e o valor moral de seus filhos” (BITTENCOURT, 2009, p. 83).

Até aqui a partir da constatação da lacuna nos livros sobre o sujeito negro, podemos entender que estes materiais textuais não colaboram para a formação crítica e analítica dos professores do ensino de história em torno das questões étnicas no Brasil e muito menos contribuem para o confronto do ensino que tende a reproduzir as representações estereotipadas sobre o negro.

Por efeito, os professores iniciantes e atuantes no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, que se utilizarem destes livros para a sua formação inicial e continuada, poderão reproduzir as práticas e saberes de um ensino de história tradicional e conservador e que, portanto, não considera a diversidade social, cultural, religiosa e linguística dos sujeitos que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira.

O LUGAR DO SUJEITO NEGRO NAS RELAÇÕES DE COMERCIALIZAÇÃO DOS LIVROS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS DOCENTES

Após lermos na seção anterior a (in) visibilidade do sujeito negro nos quatro livros de teoria e prática do ensino de história dos anos iniciais e, assim evidenciando o seu conteúdo frágil e empobrecimento teórico sobre a temática, direcionamos neste tópico uma discussão no intuito de compreender às relações econômicas, políticas e sociais que perpassam o circuito de produção, circulação e consumo destes livros e a partir disto apreender as possíveis causas desse silenciamento do sujeito negro na formação inicial e continuada dos pedagogos (as).

Segundo Apple (1986), os estudos culturais têm exercido uma influência significativa na análise dos produtos culturais como os manuais⁵, em nosso caso os livros de teoria e prática. Os livros nesta perspectiva de estudo não são concebidos como entidades isoladas, mas como “coisas” que possuem um circuito de produção, circulação e consumo. O autor americano interpreta que “Assim,

5 Ressaltamos ao leitor que em nosso estudo fizemos uma transposição da discussão que o escritor norte-americano Michel Apple (1986), faz em torno da produção dos manuais escolares para os alunos para a análise dos livros de teoria e prática. Embora sejam livros de natureza diferentes, entendemos que às relações de produção de ambos os livros se configuram como próximas.

estas ‘coisas’ não são objectos físicos, mas sim constituídas por relações entre grupos específicos de pessoas com um poder diferente” (APPLE, 1986, p. 15).

À semelhança de outros produtos, a comercialização dos livros está condicionada aos ditames do capital financeiro que assume um papel central nas decisões dos editores transformando assim os livros em mercadorias.

Existe um facto que não se deve perder de vista – o tipógrafo e o livreiro trabalharam, desde sempre e acima de tudo, pelo lucro. A história da primeira empresa conjunta – a FUST & Schoeffer – é prova disso. Tal como os parceiros modernos, os editores do século XV apenas financiavam o tipo de livro que pensavam vender cópias suficientes para darem lucro num período razoável. Não será, pois, de surpreender que o efeito imediato da imprensa fosse, simplesmente, aumentar a circulação daqueles trabalhos que já tinham usufruído de êxito em forma de manuscrito e, muitas vezes, consignar ao esquecimento outros textos menos populares. Multiplicando os livros por cento e dez mil [em comparação, por exemplo, com a cópia laboriosa de manuscritos], a imprensa alcançou simultaneamente quer um maior volume, quer uma seleção mais rigorosa (FEBVRE; MARTIN, 1976, p. 109, *apud*, APPLE, 1986, p. 66).

Diante deste cenário podemos entender que o objetivo primordial na comercialização dos livros para o uso na formação do professor (a) é o lucro obtido com a sua venda. Sendo uma prática que ultrapassa décadas, mas que toma formas cada vez mais sofisticadas de produção, circulação e consumo. Esta configuração se reflete, por exemplo, na materialidade dos livros de teoria e prática do ensino de história dos anos iniciais, em que não se considera a formação do docente, disponibilizando no mercado livros que não têm teoria e logo não pode propor alguma prática.

Entendemos que a fragilidade teórica na discussão sobre a temática dos negros nos livros insere-se numa teia de relações de poder interpessoais que impõem sutilmente restrições no “ser” professor e “fazer-se” professor. Assim, a prática docente no ensino de história se apresenta como limitada ante a complexidade das demandas, exigências e atualização intelectual que os professores se encontram constantemente submetidos.

De acordo com Arroyo (2013), o conservadorismo tem tentado implementar políticas e propostas curriculares neoliberais que focam no professor, enquanto, um repassador de conteúdos e treinador de competências, pressionando estes a retrocederem a condição de meros aulistas, desarticulando o

ensinar do educar. Sendo assim, questões centrais como a luta e resistência dos negros na história e a relevância do ensino dessa temática em sala de aula acabam por ser marginalizadas por serem concebidas como temática secundária ante as emergências das políticas de educação sintonizadas com os ideais do empresariado.

Embora consideremos que as políticas e propostas curriculares de cunho conservador, sejam um atrofiamiento do pleno exercício docente digno, não podemos negar que os pedagogos que lecionam o ensino de história devem nas suas condições de trabalho considerar de forma analítica as exigências oficiais.

Ainda assim, é preciso complementar que além da interferência do capital financeiro no circuito de produção e circulação destes livros e, com efeito na formação docente, tem-se a participação do Estado na oferta de livros às escolas públicas para o uso do professor, por exemplo, dois títulos analisados aqui.

Diante disto, precisamos refletir até que ponto o capital financeiro e o Estado estão interessados em ofertar aos pedagogos (as) que lecionam a disciplina em questão bons livros para a sua formação profissional? E mais ainda, por que o sujeito negro não é contemplado nestes livros no sentido de uma contextualização, fundamentação teórica e histórica sobre o seu papel na sociedade brasileira? Sendo que, a segunda entidade, isto é, o Estado deveria ser o mais interessado em produzir, selecionar ou comprar livros de teoria e prática úteis para a qualificação intelectual dos professores nos assuntos pertinentes a temática negra. No entanto não é o que se constatou.

É imprescindível que as autoridades públicas pensem e repensem a qualificação intelectual de quem ensina, e que se sintam convidados a refletirem em que “tipo de formação” estes livros analisados pretendem dar aos pedagogos (as). De acordo com Fonseca (2003), na década de 1980, ampliaram-se os debates entre os profissionais da educação na luta em defesa de outro processo de formação dos sujeitos que lecionam o ensino de história.

A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, a dicotomia bacharelado e licenciatura se processou articulada a defesa de uma formação que privilegiasse o professor-pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção (SELVA, 2003, p. 62).

Todavia, percebemos que nos livros analisados, os autores não apresentam uma indicação, reflexão ou discussão acerca de que perfil de pedagogo (a) se

pretende alcançar. Segundo Arroyo (2013), o professor pode desenvolver em sua formação inicial e continuada duas posturas, seja a de aulista (que transmite conteúdos) ou a de educador (que considera as vivências humanas e desumanas de seus alunos). Logo, sem esta referência acerca do perfil de profissional que as obras objetivam formar, os docentes tendem a se tornarem meros aulistas.

À GUIA DE (IN) CONCLUSÃO

Partindo dessas considerações preliminares sobre as limitações teóricas dos quatro livros que aqui se constituíram como fontes e objeto de análise, o pedagogo(a) habilitado(a) a lecionar a disciplina de história nos anos iniciais deve exercer a sua autonomia intelectual e profissional forjada em sua formação inicial e continuada, como sujeito de conhecimento e, portanto, apto a produzir novos saberes. Saberes estes que surgem de suas invenções, criação de projetos, atividades inovadoras, tornando a sala de aula um laboratório de diálogo (ARROYO, 2013).

Nesta relação entre educação e economia e do outro lado o estreitamento entre conhecimento e poder é estabelecido um campo de hegemonia que tende a transmitir o currículo oficial e o currículo oculto para o inculcamento de valores e produção de práticas e expectativas de uma determinada classe. Seguindo a mesma lógica de pensamento Silva (1999, p. 46) escreve que: “O currículo está estreitamente relacionado as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Diante do capital que regula a produção e circulação destes livros consideramos que o grande desafio dos pedagogos (as) é o de lutarem por sua autonomia intelectual durante o processo de formação, bem como por sua criatividade na sala de aula e nos projetos que (re) inventam. As conquistas até aqui alcançadas como a gestão democrática; as eleições diretas para diretor (a); a elaboração participativa do projeto-político-pedagógico; as reorientações curriculares adaptadas à diversidade, devem servir de estímulos para não deixarem de acreditar no seu poder de criatividade e invenção como enfatiza o escritor Arroyo (2013). E simultaneamente lutarem por uma política pública eficiente que regule a produção, circulação e consumo de bons livros de teoria e prática do ensino de história para uma efetiva contribuição na formação intelectual

docente e, em especial, na sua atualização sobre o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Manuais Escolares e Trabalho Docente**: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Gênero na Educação. Lisboa: Plátano Editora, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, **Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 de dez de 2017.

BRASIL, **Lei 11.645/08**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 de dez de 2017.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa. **Ensino de História para o Fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas (SP): Papirus, 2003.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In_____ APPLE, Michel W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In _____ SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN; Vera Tereza (Orgs). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história:** teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de história.** Curitiba: Intersaberes, 2012.