

A ESCRAVIDÃO NEGRA NAS POESIAS DE CASTRO ALVES: REFLEXÕES SOBRE SUA ABORDAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rodrigo Ferreira da Silva¹

RESUMO

A pesquisa tem como fundamento estudar nas leituras de Castro Alves a escravidão durante a década de 1860 no século XIX em suas poesias. Assim, num processo que visa questionar e refletir sobre o uso de suas poesias na sala de aula, bem como as análises de seus textos que estão presentes nos livros de História no tocante a escravidão no Brasil, pois muitos docentes, simplesmente desconhecem a natureza e importância da visão literária no campo da historiografia e deste modo, a luz das poesias de Castro Alves conhecer este universo que o poeta vislumbrou em sua poética com relação a condição de escravo, em que os negros estavam em sua época de redação. A escola de certo modo, não contribui para as reflexões quanto a suas abordagens, pois o Ensino encontra-se cheio de tradicionalismo e paternalismo, que não consegue ainda romper totalmente com a visão de história positivista, presente nas escolas da Educação Básica. Pouca reflexão, acontece também pela falta de análises sobre as poesias, que revelam possibilidades de interteirimento e carregada de ideologias, tão importantes a serem lidas e (re) vistas na escola pelos professores (as) de História. No entanto, romper com o atual modelo de escola não é fácil, pois uma abordagem mais interdisciplinar além de ampliar a visão do aluno, também condiciona a ver a história pelo olhar da literatura, que enriquece o debate e torna as aulas sobre a escravização mais reflexivas e participativas.

A COMPLEXIDADE DE ENSINAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de história exige a sapiência de todas as questões que norteiam a produção do saber histórico, colocando assim, o ensino de história à questões de ordem teórica, metodológica e epistemológica. Desta forma, a matéria escolar “História” não deixa de ser ciência.

Em sua concepção tomando por base os pressupostos de Jacques Le Goff (1996), expõe que o ensino de história, o estudante deve no final das três etapas ter uma visão crítica da realidade social onde vive e atua. Nota-se em sua visão, que há uma pretensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) ao término da fase do ensino fundamental em dar uma espécie de conclusão do Estudo Histórico, apresenta ainda que nos anos finais desta fase (6º ao 9º ano) o ensino baseados em fatos e na cronologia.

Souza e Pires (2010) destaca que há muitos desafios para o ensino de história no Brasil, onde os atuais modelos propostos para o ensino está a preparação do cidadão a entender e também participar dos processos democráticos brasileiros, analisando-o de forma multicultural e multifacetada. No entanto, observa-se muitos conflitos para tais objetivos proposto para o ensino, pois há uma falta de qualidade na capacitação dos profissionais, baixos salários, além de ausência de recursos que possibilite o desenvolvimento cognitivo e potencialidades dos estudantes. Uma de suas indagações é a construção de um conhecimento novo, a partir do elaborado nas academias e

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa de Ensino de História e Saberes Históricos; professor de História da S.M.E. de Mari-PB e Coordenador de Ensino da S.M.E. de Caldas Brandão – PB.

estudados na escola, possibilitando assim, uma dialética no cotidiano escolar do ensino de História e as Universidades.

Nesta perspectiva, Fenelon (2008) afirma que é o distanciamento do que é aprendido nos Cursos Superiores de História nas Universidades para com a realidade vivenciada pelos graduados, então professores de História, que na maioria das vezes encontram salas de aula com 40/50 alunos e uma carga horária de 30/40 horas, que de certa forma não há condições para manter-se efetivamente antenado com as transformações conceituais e metodológicas no ensino de história e na própria abordagem como conhecimento científico.

Neste contexto, a autora expõe que muitos professores já formados deparam-se com a realidade descrita acima e inicia a reproduzir os discursos que pensava-se ter sido superado, como a busca idealizadora de uma turma ideal, aluno ideal, escola ideal, quando na verdade é esta nova realidade de alunos com baixa qualidade na aprendizagem, provocando dificuldades no ensino e na apreensão dos conteúdos a ser ministrado.

Segundo Moraes (2006) muitas vezes para ser ensinado a disciplina de história é deslocado profissionais de áreas afins, isto implica dizer, que este profissional não terá a estrutura intelectual nem qualificação teórico-metodológica pertinente ao papel do historiador. Assim, sem uma boa qualificação de forma alguma haverá um ensino com qualidade. Nesta situação, a não abordagem de uma linha crítica pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo crítico do estudo apurado do passado.

Não obstante deste pensamento, podemos notar que nas leituras de Schimidt (1999) considera como uma das premissas necessárias ao ensino de história a elaboração de conceitos históricos, pois possibilita a identificação dos objetos e fenômenos da realidade social, onde o professor em sala de aula tem entre suas atribuições no ensino, propor uma prática com o uso de documentos e das linguagens nas construções dos conceitos.

Segundo os estudos de Soffner (2011), traça alguns apontamentos sobre a aula de História, na busca pela diferenciação e no que realmente caracteriza uma aula, que para sua observação, deve diferir-se de uma palestra, pronunciamento, uma lição, entre outras. Nesta perspectiva, analisa três grandes elementos e um grande propósito ou objetivo, onde

os três elementos são os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Ao invés de denso, se poderia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem. Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de história: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as revolveram de outro modo). (SOFFNER, 2011, p. 01).

O autor deixa claro, que em sua visão não deve ser objetivo de uma aula de História na educação básica a formação de profissionais em história, onde chama-os de “historiadores miniaturas”. Neste cenário, deve ser levado em consideração o contexto

político-social em que os alunos estão inseridos, principalmente no que tange a seleção de conteúdos a serem estudados no ensino de história.

Ainda concernente a esta situação, Soffener (2011) aponta que, de modo sucinto o professor de história deve apresentar domínio teórico, metodológico, conceituais, autores, estudos da disciplina em questão. Acrescenta outros saberes necessários para o ensino de história como a noção de tempo, espaço, cultura, nação, fonte, entre outros. Pode-se destacar ainda, a importância que o professor deve possuir em gostar do que faz, pois “ ensinar algo que não se gosta compromete de modo profundo o exercício docente, e não há estratégia pedagógica que possa dar conta disso” (2011, p.2).

Nesta situação, o autor cita a necessidade do aperfeiçoamento ao longo dos anos, pois geralmente sai das formações com uma carga teórica grande, mas com o passar dos anos há uma espécie de esvaziamento, onde o ensino fica caracterizado em vencer os conteúdos, dar e fornecer conhecimento, cumprir o programa, situações que fazem as aulas de história tornarem-se monótonas e repetitivas.

Pastro e Contiero (2002) salienta que o ensino de história tem como finalidade proporcionar aos estudantes condições para que haja uma formação de um cidadão crítico, participativo capaz de atuar decididamente como ator e sujeito na transformação da realidade social de sua comunidade. No entanto, observa-se que tal situação não tem sido praticada ou instruída ao longo dos anos.

Tendo em vista as considerações descritas anteriormente, os autores apontam o livro didático como um dos vilões na sala de aula de história, pois trazem consigo uma narrativa historiográfica impregnada pelas visões das classes dominantes, ocultando assim, as classes menos favorecidas, como se não fizessem parte ou não tivessem contribuído para a construção da História, de modo que, esse tipo de reprodução não contribui para os debates e discussão em sala de aula.

É importante rever conceitos principalmente no que se refere as datas e nomes ainda arraigados no ensino e que são tão combatidos nos encontros, simpósios da área de História. Acrescenta que muitas vezes os alunos vão forçados a escola e não veem perspectivas nos conteúdos abordados, uma vez que, não há nexos com o seu cotidiano e neste cenário uma das vilãs é a disciplina de História por ser decorativa no ensino de história, assim compreende Dias (1996)

Concernente a este pensamento, Pinsky (2005) expõe que o ensino de história tornaria muito mais prazeroso com o estabelecimento de um duplo compromisso: passado e presente. Isto quer dizer que, uma relação de fato entre ambas provoca uma abertura no ensino e com outras abordagens, tomando como referências as questões sociais, culturais, além da discussão em sala das problemáticas atuais como as desigualdades raciais, sociais, sexuais cotidianas da vida social, onde seria proposto uma espécie de releitura das interpretações das visões de mundo.

Diante deste contexto, o ensino onde se interroga o passado a partir de questões do presente, proporciona “contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas... (2005, p.23)

Neste sentido, como então abordar as poesias nas aulas de história e qual a sua interpretação, ou mesmo, leitura das representações que os poetas fazem sobre uma determinada época como é o século XIX, por exemplo, que é cheia de teorias vindas da Europa e que aqui no Brasil, encontra espaços para discussão e praticamente ao mesmo tempo. Digo porque é intensa e efervescente os pontos de vistas diferenciados nas poesias sobre o cotidiano brasileiro, com poetas que escrevem com estilos diferentes.

Nesta perspectiva, é que se sobressai Castro Alves, tido como o poeta dos escravos, por dedicar dentro da ótica romântica, seus enredos poéticos para com a causa da escravização no Brasil. E neste sentido, abordar suas poesias em sala de aula é um

desafio, pois apresenta uma outra forma de perceber como se frutificou o processo de escravidão pela sociedade brasileira.

Especificamente neste artigo irei tratar apenas da primeira parte da poesia *Navio Negroiro*, por se tratar de um poema de vasta extensão que permeia muitas outras discussões ao longo deste, assim, por questões de limites de páginas, preferi optar apenas por destacar a primeira parte deste poema, que seria uma introdução a toda a questão da travessia transatlântica, representada pelos olhares do poeta, vista pela literatura.

O NAVIO NEGREIRO: NOTAS TRANSATLÂNTICAS SOBRE UMA TRAGÉDIA NO MAR

Um dos poemas mais clássicos da literatura brasileira, que em 1868, ao ser recitado pela primeira vez, em voz alta, deixou todos que ouviam, perplexos, com seu conteúdo que se tornou épico, ao retratar o tráfico de escravizados de uma forma romanceada, mas que poeticamente, foi estabelecido um nexos com as realidades da sociedade escravocrata brasileira.

Tal fato é visível pelo sucesso que o poema teve, tomando proporções inimagináveis, justamente por conduzir o leitor, numa navegação e juntos com os tumbeiros, navegar nas atrocidades que a sociedade brasileira, aceitava ao comprar os cativos nos portos, pois assim, contribui para a permanência do tráfico de escravos.

Em sua poesia, trata de forma bastante lúcida, com hipérboles e metáforas, fazendo com que os ouvintes, possam ir ao além-mar e dentro de seus versos decassílabos, ser conduzido ao único país que conservava a escravidão como instituição da América. Em todos os diálogos presentes em seu texto, percebe-se que tenta fazer com que todos ao ouvirem ou mesmo ler sua poesia, possa tomar parte da causa, posicionando-se contrário à escravidão e principalmente ao tráfico de escravizados vindo do continente africano.

Mesmo o tráfico oficialmente tenha sido extinto em 1850 com a Lei de Eusébio de Queiroz comenta Grinberg e Salles (2014). No entanto, ainda na sociedade permanecia o tráfico interprovincial, e desta forma, a presença e o sentimento de continuidades da escravidão continuará, então, nada mais plausível que mostrar a uma sociedade que por vezes não desejava se ver nela, como aconteceu a introdução da presença dos escravizados africanos aqui no Brasil.

Castro Alves abre seu poema de forma a fazer o leitor embarcar em sua visão de como seria esse traslado dos escravizados vindos neste caso da África, com versos que se alongam como se fossem uma esteira no mar, e com suas metáforas conduzir na imensidão do mar com o infinito do céu, que juntos formavam o horizonte do que viria a ser o navio dos horrores.

O verbo na terceira pessoas do plural dá uma dimensão de inclusão de todos e ao mesmo, também um convite a entrar na “Tragédia no Mar” como originalmente foi lido e intitulado, que na posteridade como trata Costa e Silva (2006) seria conhecido como *Navio Negroiro*. Em suas linhas convida a uma leitura de um mundo que se abre para ver como as travessias foram tão cruéis quanto a permanência do sistema escravista aqui adotado pela aristocracia brasileira.

De certo, há uma preparação para que leitor, possa perceber, como se estivesse num cruzeiro em alto mar, mas que seus tripulantes e população, não estavam num simples navio que ia cruzar mares. Mas um navio que desaponta desde a concepção, e neste sentido, usa nas quatro primeiras estrofes, sempre o verbo empregado no plural e repetidamente as mesmas frases: *'Stamos em pleno mar...* A imaginação flui como num

entardecer e o convite nos faz entrar no mundo em que o poeta, mais deseja revelar. Entremos então em seus versos iniciais...

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.
'Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro...
O mar em troca acende as ardências,
— Constelações do líquido tesouro...
'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

(CASTRO ALVES, 2014, P.94)

Percebe-se na citação acima, a preocupação do poeta em traduzir em seus versos a descrição de um horizonte, composto dos elementos naturais mais sublimes e de forma a apresentar uma entrada bela, com suas leituras do horizonte tanto do mar quanto do céu associadas a riquezas, tanto materiais ao tratar como ouro e tesouros em seus versos, com religiosos, ao nos remeter a ideia de firmamento².

A forma com trata na última estrofe, percebe-se os dois, tanto o céu quanto o mar, se confundem, se abraçam insanamente como trata o poeta. Este sentido é notório, quando as estrelas, os astros são refletidos nas águas do mar, e neste caso, de fato no horizonte se confundem, pois um acaba sendo refletido no outro. E assim tece suas perguntas iniciais: *Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...*

Diante deste cenário, percebe-se ao longo das demais estrofes, um desejo de provocação de que a embarcação seja lida de forma mais profunda, tanto que adoça seus versos com palavras mais firmes e questionamentos a serem pensados. Assim, escreve que,

'Stamos em pleno mar. . . Abrindo as velas
Ao quente arfar das virações marinhas,
Veleiro brigue corre à flor dos mares,
Como roçam na vaga as andorinhas...
Donde vem? onde vai? Das naus errantes
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
Neste saara os corcéis o pó levantam,
Galopam, voam, mas não deixam traço.
Bem feliz quem ali pode nest'hora
Sentir deste painel a majestade!
Embaixo — o mar em cima — o firmamento...
E no mar e no céu — a imensidade!
Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!
Que música suave ao longe soa!
Meu Deus! como é sublime um canto ardente
Pelas vagas sem fim boiando à toa!

(CASTRO ALVES, 2014, P.94-95)

² Na Bíblia Cristã, mas precisamente em Gêneses, Deus chama de firmamento as concretizações em que O Senhor faz ao criar todos os astros e divisões do mar e terras, dentro de seis dias. Certamente, castro Alves, ao trazer tais palavras quer apontar as belezas que Deus criou na terra e como o “homem” trata o que seu criador fez e como as criaturas se tratam de forma diferenciadas, quando na verdade, na cristandade, seriam todos iguais perante a Lei de Deus.

Se no terceto inicial é uma contemplação do horizonte e das belezas pujantes do oceano e do céu, na quartilha acima, apresenta uma partida, justamente é visível quando expõe no verso inicial da primeira estrofe acima: *...Abrindo as velas...* Nesta perspectiva dar o ar de navegação e movimento, já que as velas servem para usar o vento para locomoção sobre o mar.

Nos versos que se seguem na estrofe, é como se o poeta estivesse vendo a embarcação correr sobre as ondas do mar, navegando para outros horizontes, de tal forma que ele mesmo questiona: *Donde vem? onde vai? Das naus errantes*, é como se estivessem perdidas, mas nos versos finais em que a rima entre espaço e traço, nota-se que seguramente, as naus sabem onde ir, pois mesmo as andorinhas que voam e os corcéis que galopam sabem onde ir.

Acredito que nesta ênfase, por mais pura que tenha sido as ideias do poeta até agora, não quis aterrorizar ou mesmo demonstrar logo de cara como é as travessias nos navio tumbeiros, que acima de tudo traziam seres humanos. Certamente, este conceito como é usado nas modernas literaturas não tinha conhecimento, mas em seu cerne, havia pessoas e que este era um crime em sua visão.

Mas como apresentar tais fatos a uma sociedade que reafirmava e permitia tais situações lastimáveis? As sábias palavras de conforto e entrada de seu poema, deixa aos ouvintes na ideia de uma navegação tranquila e salutar, e qual seria assim a tragédia no mar em sua poesia? Até agora tem poupado todos com delicadeza e sutileza em suas palavras, que é um de seus recursos, ao usar as hipérbolos e as antíteses, e com estas as comparações se tornam mais próximas da realidade da aristocracia brasileira, sem causar de imediato espanto.

De certo, somos levados a tentar entender como se daria uma tragédia no firmamento e nas belezas dos astros que em seus versos, abraçam a mar e céu, numa alusão de igualdade mesmo distantes entre si. Acredito que seja influências das poesias de Victor Hugo e das ideias humanistas que tinha contato e leituras, conforme destaca Passos (1965). De toda a forma, não era tema dos saraus poéticos textos dedicados a causa negra, pelo menos da forma que trata nesta poesia.

Sua influência cristã, também contribui em seus versos, para respaldar suas leituras sobre a realidade em que via e desejava que os outros partilhassem de suas desilusões e de suas imaginações tão bem apuradas, como destaca Costa e Silva (2006), pois vislumbrar o além-mar certamente era profundamente, o que propõe Castro Alves ao decassilabamente tratar o tráfico de escravos tão majestosamente.

Mas cabe ressalvas em suas leituras até neste ponto. Pois, sua visão cristã também limita seu discernimento, principalmente ao pôr todas as divindades alicerçadas nesta ótica, quando na verdade vindos da África, muitas outras manifestações estavam presentes dentro das embarcações e assim com elas, pedidos e formas diferenciadas de praticar a fé.

No entanto, temos também que compreender que na sociedade aristocrata e com o poder da igreja nela intimamente presente, romper com a visão cristã não é fácil. Principalmente, quando se tinha uma presença marcante na política e uma união entre ambas que só seria rompida com as discussões da questão religiosa. Mas de fato, não afetam Castro Alves, que permanece ligado as doutrinas cristã. Ainda, com esta visão, aproxima os escravizados da sociedade que o tinham como posse, que tinha como propriedade.

E o que dizer na representação feita por Castro Alves sobre os tripulantes das embarcações? Ele vê como,

Homens do mar! ó rudes marinheiros,
Tostados pelo sol dos quatro mundos!

Crianças que a procela acalentara
No berço destes pélagos profundos!
Esperai! esperai! deixai que eu beba
Esta selvagem, livre poesia
Orquestra — é o mar, que ruge pela proa,
E o vento, que nas cordas assobia...
.....
Por que foges assim, barco ligeiro?
Por que foges do pávido poeta?
Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
Que semelha no mar — doudo cometa!
Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

(CASTRO ALVES, 2014, P.95-96)

Neste último quarteto da primeira parte da poesia *Navio Negreiro*, percebemos que o autor inicia com suas críticas ao sistema escravocrata, de modo que chama os marinheiros de rude. Ainda nesta mesma estrofe inicial da citação acima, nota-se que o poeta chama os marinheiros também de crianças, mesmo classificando-os como rudes, visto inicialmente na estrofe de abertura deste quarteto.

Certamente, esta alusão se faz pela necessidade de ver ainda os reflexos de como estes marinheiros se tornaram capazes de transportar pessoas a ficar no Brasil condicionada a uma escravidão sem limites. Mas também não seria estes marinheiros acalentados pela procela e mesmo dos pélagos, frutos desse sistema que visa unicamente a lógica comercial?

Porque ao serem tratados como crianças, a forma como Castro Alves aborda é quase como se fosse uma tortura em pleno mar, ter uma infância cheia de desapegos e mesmo assim, ainda chamo a atenção para outra característica que aponta nos marinheiros, que é *Tostados pelo sol dos quatro mundos*. Diante deste cenário, podemos também notar que não eram “transportadores” brancos, mas navegantes que se aproximava dos escravizados. Outra questão importante a ser destaca é a ideia de experiência que estabelece aos marinheiros, pois como expõe são tostados pelos sol dos quatro canto do mundo. Nesse sentido, os quatro canto seriam todas as terras de conhecimento da navegação global deste período.

Na segunda estrofe, é possível ver na metalinguagem um recurso que aproxima o poeta, não só da condição de narrador, mas como de participante no processo de discussão, até por apontar sua poesia como selvagem, por lidar acredito, justamente com elementos que precisariam ser desbravados. E ao som de uma orquestra, a sinfonia é acordada pelos traços do navio e a sonoridade surge partir da necessidade de se representar as embarcações como uma arte.

Mas não uma arte pura e simples, mais um conjunto de poesia, som e elementos da natureza, que juntos fazem no navio tumbeiro uma poesia, que a chama de livre, mas com os traços de selvageria que lhe é de direito, justamente no sentido de enfatizar sua poesia, uma orquestra de uma música só, num só ritmo toda a travessia transatlântica.

REFERÊNCIAS

CASTRO ALVES, Antônio de. *Navio Negreiro*. In: *Os Escravos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013.

DIAS, Margarida Maria Santos. “Ensino de História: problemas e perspectiva.” *in*:

Debates Regionais III: **fazer história: (des)construção e (in)certeza**. Nº 03. João Pessoa: Almeida gráfica e editora Ltda/NIDHIR/ANPUH, 2º semestre de 1996.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de história e a realidade do ensino**. Revista Tempos Históricos. Vol.12, p. 23-35, 1º semestre de 2008.

GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial, volume II (1831-1870)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª ed. Campinas: ed. Unicampus, 1996.

MORAES, Airton de. **Historiografia e o ensino de história**: algumas reflexões sobre o ensino fundamental. Revista História & Ensino. v.12, p. 9-34, Londrina, 2006

PASSOS, Alexandre. **O Humanismo de Castro Alves**. Rio de Janeiro: MEC, serviço de documentação, 1965.

PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Tereza. **Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático**. Revista História e Ensino. V8 edição especial, p. 59-66, Londrina, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. “Por uma história prazerosa e consequente” *in*: KARNAL, Leandro (org.).**História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3 ed. São paulo: Contexto, 2005.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo conceitos no ensino de história**: a captura da lógica da realidade social. Revista História & Ensino. v.5, p. 147-163, Londrina out , 1999.

SEFFENER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos**: atravessamentos no território do Ensino de História. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, julho, 2011. Disponível em: www.anpuh.org.br. Acesso em: 13/07/2012.

SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. **Os desafios do ensino de história do Brasil**. Revista professores em Formação. ISEC/ISED, nº 01, 2º semestre de 2010.