

CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE HISTÓRIA DO PARÁ

Marley Antonia Silva da Silva
Doutoranda em História- Docente do IFPa/ Tucuruí
Universidade Federal do Pará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Email: marlehist@yahoo.com.br

Adelson Cezar Ataíde Costa Junior
Doutorando em Educação- membro do grupo de pesquisa Kékeré
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Email: belemataide@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o intuito de analisar como um livro didático de História, destinado a tratar da História do Pará, projeta concepções distorcidas do negro no Estado. Também foi realizada reflexão sobre como o currículo de história tem sofrido modificações relativas as questões etnicorraciais. Realizamos análise bibliográfica das produções relativas a currículo e a ensino das relações etnicorraciais, somamos a isso análise acurada do livro didático objeto deste estudo.

Palavras-chave: Currículo, relações etnicorraciais, ensino de história, livro didático.

1. A presença do negro no Pará

O ingresso de africanos no território que hoje chamamos Pará ocorreu desde fins do século XVII. A produção do conhecimento historiográfico sobre o africano ou afro descendente na região tem avançando significativamente. O movimento de elaboração de conhecimento onde a figura ativa de negros, na vida social, na cultura, na produção de ciência, está presente, nem sempre acompanha a transposição didática necessária, seja para o livro didático ou para a sala de aula na educação básica.

De acordo com os dados do IBGE de 2015, o Pará é o Estado que possui o maior percentual de população que se declara preta ou parda, no Brasil cerca de 76,7%. Também foi no Estado que foi titulada o primeiro território quilombobla no país: a comunidade de Boa Vista em Oriximiná, em 1995. Até 2013, foram tituladas cento e sessenta e uma comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) – ou seja, foram reconhecidas pelo poder público enquanto tal — de um total de duzentas e treze identificadas no estado (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

A disciplina Estudos Amazônicos, uma disciplina regional, elaborada nos idos de 1990, pensada para ser interdisciplinar e tratar dos aspectos, históricos, econômicos, sociais e culturais da região¹, e está inserida no currículo oficial do Estado do Pará. É possível trabalhar nesse componente curricular diretamente o conteúdo de História do Pará; a produção de materiais didáticos para atender os requisitos desse componente precisam, por um lado, atender as prescrições voltadas para as questões centrais relativas a região e por outro deveria atender a legislação destinada ao necessário debate racial, no Brasil e região.

Para Monica Lima (2006, p.40) desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a esse povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social. Ter uma memória positiva de sua gente e de seu passado é um elemento importante para a construção de uma identidade histórica e uma auto imagem positiva.

Os estudos sobre presença africana e afro brasileira são volumosos na historiografia brasileira. É indubitável a relevância da obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, onde a escravidão no Brasil foi caracterizada pela brandura entre senhores e escravos, além disso, a obra sistematiza o que depois vai ser chamado de democracia racial, questão que, aliás, causou dissenso e contestação nas décadas posteriores.² A brandura nas relações entre senhores e cativos, foi/é uma narrativa eficiente.

Essa participação do elemento afro (subalternizada ou adocicada ou baseada na “democracia racial”) na história de nosso país será perpetuada por longo tempo, sendo incrustada na memória nacional. Nos temas sobre História do Brasil a participação do afro brasileiro aparece sempre como apêndice. As imagens do livro didático demonstram sempre o africano escravizado em situações de submissão e humilhação. Qual criança, adolescente ou jovem desejará associar sua memória a subalternidade, dor, escravização? E o pior, alguns produtores de materiais educativos, acostumaram se a isso e mesmo após legislações exigindo mudança, as permanências equivocadas são uma constante em muitos materiais.

¹ ALVES, Davison Hugo Rocha. *Contando a História do Pará: A disciplina ‘Estudos Amazônicos’ e os livros didáticos (1990 – 2000)*. Dissertação defendida Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro São Gonçalo, 2016.

² Entre os contestadores mais enfáticos de Freyre podemos apontar FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965; IANNI, Otávio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Hucitec, 1978; VIOTTI DA COSTA, Emília. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia, 1966; CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. São Paulo: Difusão Européia, 1962.

O currículo, o ensino de História e o livro didático são elementos fundantes para a elaboração de uma memória histórica que dê dimensão historicamente coerente dos sujeitos e dos processos históricos. Aqui nos interessa duas coisas, analisar como o currículo permite a inserção do estudo de sujeitos desprivilegiados pela narrativa histórica ou “esquecidos” em diversos processos e recortes, também e intuito identificar como um livro didático específico “História do Pará” colabora ou não para a manutenção de estereótipos e um Estado composto majoritariamente por população negra.

A análise realizada foi pautada na bibliografia que versa sobre currículo e ensino de História, assim como nas leituras e reflexão sobre as produções sobre livro didático, também foi realizada leitura acurada do livro didático estudado aqui, o “História do Pará” de Benedicto Monteiro, livro voltado para História local.

2. Currículo de História e relações etnicorraciais

A luta histórica das pessoas negras e posteriormente do Movimento Negro para acessar direitos mínimos foi uma constante em nossa história. Contudo, tal luta aliada a um contexto político de aproximação econômica entre o Brasil e alguns países africanos, colaborou para aprovação da lei em 2003 que tornou o ensino de história da África e Afro Brasileira obrigatória. Contudo, antes disso, a questão racial já era uma demanda importante nos currículos.

A Lei nº 10.639³, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394,⁴ de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Com o intuito de fazer um “reparo” na longa omissão do negro enquanto sujeito que contribuiu sobremaneira para a formação de nosso país.

Antes disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos 1990, a questão racial já aparecia como algo relevante, no âmbito curricular. Mesmo sendo os PCNs uma resposta as demandas dos organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais,

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 15 de junho de 2010.

⁴ Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 de setembro de 2010.

configurando-se, com isso, em certa medida, uma sujeição das políticas educacionais brasileiras as diretrizes políticas impostas por essas entidades (PEREIRA; NETO, 2009, p.2)”

Segundo estudiosas do ensino de história, “os PCN`s, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de História africana. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós re-democratização(ABREU; MATTOS, 2008: p.6) ”

Deve registrar ainda que os “PCN`s oficializaram, no âmbito nacional, a separação das disciplinas História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, após anos de lutas e críticas à sua fusão, predominante nos currículos escolares antes, durante e depois do governo da Ditadura Civil militar” (SILVA ; FONSECA, 2010: p.17). Destaque se ainda que

Os PCN`s, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de História africana. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós re-democratização(ABREU; MATTOS, 2008: p.6)

É sintomático que tenha sido necessário criar a lei 10.639/2003 para que possamos entender a colaboração fundamental dos africanos e afro brasileiros no Brasil. Que tenha sido necessário um dispositivo legal, para que tivéssemos a possibilidade, de em nossas escolas fosse possíveis falar de forma sistemática da colaboração linguística, na arte, na produção intelectual e cultural, ao invés de tão somente no capítulo sobre “ciclos econômicos” onde a sulbalternidade dos afro brasileiros são evidenciadas e colaboram sobremaneira para a elaboração de uma memória distorcida em crianças e adolescentes.

Tanto os PCNs quanto a Lei 10639/2003 possibilitam trabalhar a pluralidade Cultural brasileira, mas, como um dos desdobramentos dessas legislações, temos as diretrizes que propõem diretamente o combate ao racismo. Por exemplo, o parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, submetido ao Conselho Nacional de Educação em 2007, ressalta a necessidade de :

processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade (BRASL, 2007:2)

Os objetivos dessas diretrizes são ambiciosos e necessários

o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo impar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível. (BRASIL, 2007:5)

Sobre a relevância do papel da escola no combate ao racismo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destaca:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004:16)

Essas legislações permitem, por exemplo, o importante debate sobre as relações raciais no Brasil, bem como possibilitam o combate ao racismo, questões silenciadas porque, a África ainda é apresentada como um lugar primitivo, ligado ao atraso, a pobreza ou mera fornecedora de mão de obra para o Brasil.

Para Sacristán, o currículo é uma construção social “um projeto seletivo de cultura, cultura social, política e administrativamente condicionado” (SANCRISTÁN, 1998:34). Nessa perspectiva currículo é uma opção cultural. Sendo uma opção, que permite seleção, recorte, escolha, então não se pode considerar o currículo como sendo algo neutro, desprovido de intencionalidades, ao contrário. Desde o início da História como disciplina escolar no Brasil, lá pelos idos de 1837 com a criação do colégio D. Pedro II, o currículo possuía

intencionalidades claras: devia selecionar quem deviam ser os agentes sociais na formação da nação.

Se o currículo é uma seleção e produto de uma concepção, como bem nos coloca FONSECA (2010:2-3), também

os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História- sejam aqueles selecionados por formuladores de políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula- expressam opções, revelam, tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim, relações de poder.

A História é feita por cada homem, mulher, criança, idoso que vive em determinado tempo e lugar. Homens e mulheres mudam seus pensamentos e suas práticas ao longo do tempo, por outro lado, ao longo do processo histórico também existem permanências, como as hierarquias sociais. Essa “imposição curricular” que define aquilo que é ensinado ou considerado relevante, para o ensino, por vezes constrói uma visão homogeneizadora e excludente, como nos alerta Kátia Abud (ABUD,1998: p.29.)

A Historiadora Circe Bittencourt (2005:59-130), no seu trabalho “Ensino de História fundamentos e métodos” ao tratar sobre o currículo destaca que não se pode pensar que as escolas e professores sempre aceitaram “as receitas prontas” determinadas pelo currículo oficial. Ao contrário, a autora afirma que sempre houve experiências que contestaram e ou enriqueceram o currículo oficial.

É importante que o currículo atenda as pautas da identidade e, por conseguinte, das relações etno raciais; Tomas Tadeu da Silva destaca “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar o território curricular” (SILVA, 2005:101.).A legislação que estamos nos referindo tem como um desdobramento importante suas diretrizes que propõem diretamente o combate ao racismo. Indubitavelmente, a lei é um marco e da legitimidade e obrigatoriedade sobre a História e a colaboração da África e do afro brasileiro no Brasil, além de promover o importante e necessário debate sobre as relações raciais em nosso país.

3. O livro “História do Pará” e a narrativa sobre a História do Negro no Estado

Os livros didáticos são instrumentos de suma importância na relação ensino aprendizagem. No Pará a utilização e produção de livro didático remetem ao século XIX (DUARTE,

2018), por tanto, a criação de materiais responsáveis pela mediação no processo de conhecimento, não são recentes no Estado.

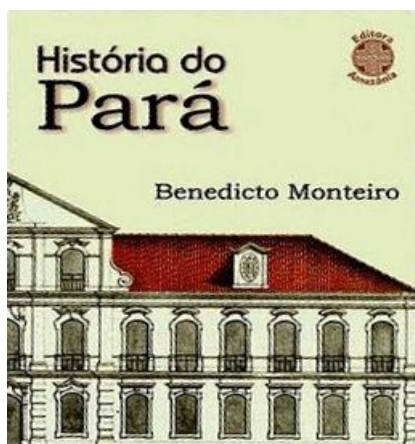


Figura 1. Capa do livro didático de Benedicto Monteiro: História do Pará. Em destaque a igreja de Santo Alexandre, uma das primeiras edificações do que hoje é Belém. Atualmente a igreja abriga o museu de arte sacra.

O livro didático aqui em análise é “História do Pará” de Benedicto Monteiro. Inicialmente a publicação foi distribuída em fascículos encartados pelo jornal “O Liberal” no ano de 2001, tendo assim, ampla circulação e colaborando para a conformação de uma memória histórica sobre o Estado em questão que extrapolou em muito o ambiente escolar. O autor justifica a elaboração do volume, em função do desconhecimento da História de seu Estado,

pois, em seu percurso estudantil, não teve acesso a instrumentos didáticos que permitisse o conhecimento de se Estado, como destaca “sabia tudo sobre a história da França e todos os episódios da Revolução Francesa (p. 5)”,

o mesmo não ocorria com a História do Pará.

A primeira versão em livro foi lançada em 2005, analisaremos aqui a edição de 2006, existem diversas edições posteriores. O livro é comumente utilizado na disciplina de Estudos Amazônicos, uma disciplina regional, destinada aos alunos do ensino fundamental, do sexto ao nono ano no Pará. O autor foi um escritor, jornalista, advogado, político, ocupou diversos cargos públicos, todavia, não possuía formação como historiador. A pesquisa para compor os capítulos do livro ocorreu em arquivos, com consulta documental e bibliográfica, a partir das leituras o autor e sua equipe fizeram uma espécie de síntese da “toda” História do Estado.

A publicação, numa perspectiva temporal, pretende dar conta de nada menos que quatro séculos de História do Pará, na realidade, o recorte é ainda mais hercúleo, considerando que o livro possui um capítulo sobre a pré História da região. É destacado ainda o fato de a obra obedecer aos critérios da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) assim como as do Ministério da Educação. Sendo a lei 10.639/2003, de alcance nacional e o livro importante para a construção de uma memória histórica local, queremos analisar o aspecto das populações afro na História do Estado apresentada, no material didático.

Sabemos que o livro didático será sempre objeto de diversos debates e que o material didático “infalível” não existe, pois, a produção do mesmo tem historicidade e que está inserido num processo de produção, distribuição e consumo. Entretanto, não é possível ignorar que

também esses livros também colaboram para a construção de deturpações e simplificações quanto à imagem da África e do negro na perspectiva história.

O capítulo de análise é “O Índio e o Negro na História Social do Pará”. Por se tratar de um livro destinado para uma disciplina do ensino fundamental, por tanto, voltado principalmente para crianças, o capítulo faz bem ao utilizar diversas imagens. Algumas ocupam metade da página, outras chegam a ocupar página inteira, contudo, as imagens são usadas meramente como ilustrações.

Não tem uma única informação sobre a procedência das mesmas, nas legendas não há uma única indicação de quem é o autor, que ano foi elaborado, qual o nome da obra, onde está resguardado, dificultando que possam ser contextualizadas de forma adequada.

As imagens são elementos importantes para a construção do conhecimento Histórico e

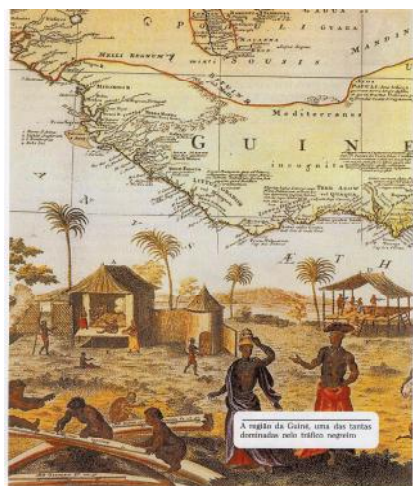
contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao uso de imagens no livro de História, as mesmas informam uma maneira que os alunos devem olhar indivíduos e grupos sociais com os quais convivem, como destaca Anderson Ribeiro Oliveira (2003). A criação de estereótipos de subalternidade a partir das imagens no livro didático, em especial quanto aos negros não é recente e nem novidade, contudo, no livro em questão das nove, oito estão ligadas as atividades que informam submissão.

Quanto a relevância demográfica da presença africana e/ou afro brasileira, vimos já que na atualidade a população negra e parda é a maioria da no Pará, quando retrocedemos temporalmente a população negra e cativa do Estado do Pará e Rio Negro entre 1778 e 1821 seguiu

sempre em crescimento. A historiadora Eliane Melo (2015, p.236)⁵, ao analisar os mapas de contagem populacional, demonstrou esse aumento e ressaltou que esse contingente populacional tinha duas características: masculina e adulta. Daí a pesquisadora infere que essa expansão populacional negra tenha ocorrido via tráfico.

Então pode ser relativizada a afirmação do livro didático de que “os historiógrafos que se referem aos escravos de origem africana são acordes em que o contingente negro na



78 História do Pará

Figura 2. Mapa da Guiné, ocupa página toda, nenhuma parte tem indicação de autor, ano, lugar de resguardo ou mesmo sem mencionar que até 1794 as pessoas sequestradas de África e trazidas até Belém vieram majoritariamente da região indicada no mapa: Guiné (Bissau e Cacheu). Nenhum comentário também sobre a diversidade territorial, climática, social, religiosa do continente que nunca foi homogêneo.

⁵ MELLO, Marcia Eliane. “Contribuição para uma demografia do Estado do Grão Pará e Maranhão, 1774-1821”. Anais de História de Além-Mar XVI (2015): 227-253. ISSN 0874-9671, p.236.



Figura 3. O Jogo de Capoeira de Johann Rugendas, gravura do século XIX

formação social e econômico da Amazônia não teve a importância que os negros tiveram em outra região” (MONTEIRO, 2006, p.76). É importante lembrar que esse expressivo número de pessoas cativas, durante todo o período de escravidão -inclusive desde o apresamento em África- sempre buscaram, lutaram e criaram experiências de liberdade. O Jogo de Capoeira de Rugendas, gravura do século XIX, aparece sem

referência. A imagem ocupa metade da página e o texto que segue trata pouco da capoeira, patrimônio Imaterial do Brasil.

Retratando o trabalho no engenho novamente não há referência das iconografias e o negro tá confinado a atividades que remetem a escravização. Não queremos dizer que as populações que foram trazidas notadamente dos portos de Guiné, Bissau e Angola, não foram destinadas a atividades penosas, ou mesmo, que na maioria do tempo da História, do território que hoje chamamos Estado do Pará, não foram relegadas a condição de escravizadas. Obviamente isso ocorreu e é historicamente coerente, contudo, sempre houve outras contribuições e a luta por liberdade e espaços para criar e contribuir com a arte, a culinária, a religiosidade processos de cura etc.

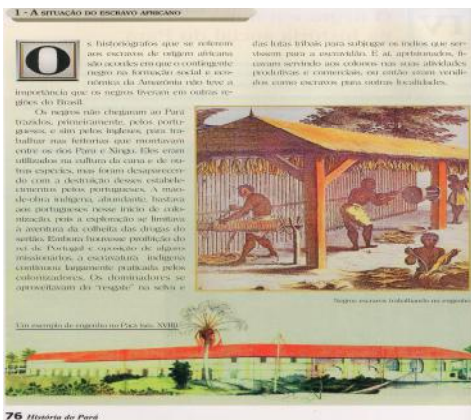


Figura 4. Página com iconografia representando o trabalho do negro nos engenhos, não aparece nenhuma referência de autor, data, local de resguardo

A busca por autonomia ocorreu muito antes da abolição, pois, as populações negras sempre lutaram por espaços de autonomia e buscaram exercer sua afetividade estabelecer famílias, produzir arte. O livro didático em questão diz obedecer as recomendações das legislações educacionais, contudo, a lei 10.639/2003 recomenda justamente a desconstruções desses estereótipos, as imagens, poderiam demonstrar a contribuição marcante do negro para música no Pará e para tanto bastava usar a gravura de Jean Debret de 1826 ou a gravura do mesmo artista denominada Marimba, o passeio de domingo a tarde que mostra negros com instrumentos de música, para demonstrar a contribuição na culinária, a negra tatuada vendendo caju (também de Debret) seria uma ótima opção. Com

essas imagens seria possível criar uma justa dimensão histórica, que por meio de iconografia mostraria contribuições e imagens de negros que extrapolam o lugar da escravização e submissão.

Contudo, o conjunto texto e imagem ainda insistem em manter a imagem da subalternidade histórica o que a luta do movimento negro a legislação e a própria produção do conhecimento histórico, já não permitem.

4. Conclusões

No que se refere ao capítulo sobre população afro no Pará o livro didático representou as populações negras sempre ligadas a escravidão, tais grupos humanos também foram inseridos em determinado recorte, colônia e império. Como se a participação no período republicano e sua atuação e colaboração fundamental na cultural, na ciência, na literatura, em todos os recortes históricos de nosso país não fosse relevante. Também as figuras históricas representativas da não subalternidade são pouco apresentadas.

5. Referências

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e Cultura afro-brasileira”*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.21, n°41, janeiro-junho de 2008, p.5-20.

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e Cultura afro-brasileira”*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.21, n°41, janeiro-junho de 2008, p.5-20.

ABUD, Kátia. *Currículo de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na Escola secundária*. In:BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

ALVES, Davison Hugo Rocha. *Contando a História do Pará: A disciplina ‘Estudos Amazônicos’ e os livros didáticos (1990 – 2000)*. Dissertação defendida Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro São Gonçalo, 2016.

BEZERRA NETO, José Maia. *Escravidão negra no Grão-Pará: sécs. XVII-XIX*. Belém; Paka-Tatu, 2002.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais –Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP3/2004, 10 de março de 2005.

_____. *Lei 10.639/2003*. Disponível em:

<http://www.smece.salvador.ba.gov.br/documentos/lei-10639-2003.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2016.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais –Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTILHA DO CEDENPA. *Raça Negra: A luta pela liberdade*. Belém, 1988.

COELHO, Vilma de Nazaré Baia. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006

DUARTE, Raimunda Dias. *Livros Escolares de Leitura da Amazônia: Produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã*. Campinas, ed. Pontes, 2018.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). *Ensino de História conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

LIMA, Mônica. *Como os tantãs na floresta: relexões sobre o Ensino de História da África e dos Africanos no Brasil*. In: Saberes e Fazeres,

Modos de Ver (A cor da Cultura).Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, vol, 1, 2006.

MATTOS, Hebe Maria. *O ensino de história e a leitura contra a discriminação racial no Brasil*. In: M. Abreu e R. Soier. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra FAPER, pp. 127-136, s/d.

MONTEIRO, Benedicto. *História do Pará*. Belém, ed. Amazônia, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas e combate a discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996

NASCIMENTO, Alexandre. *Ação afirmativa – da luta do movimento social negro às políticas concretas*. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro . *A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso) , Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.

PEREIRA, Manoel e NETO, Macedo. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da História Ensinada na educação Básica*. Revista História em Reflexão: vol. 3, n.6, Dourados, julho-dezembro 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo- uma reflexão sobre prática*. 3ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará: sob o regime de escravidão*. 3ª edição. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro” : um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Marcos Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SLVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade- Uma Introdução as Teoria do Currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica, 2005, 2 ed, p,156.