



Reflexões sobre os ditos subalternos no Ensino de História: as narrativas a respeito dos africanos e afrodescendentes no Brasil

Joyce Conceição de Mesquita

Doutoranda – UFRPE – joycemesquitam@gmail.com

Resumo: O ensino de história tem sua importância desde a antiguidade clássica quando direcionado à formação dos bons cidadãos, ainda que restrito à elite. Quando na idade média, observamos a mesma importância, mas agora baseada na cosmovisão bíblica e respaldada pela Igreja e Estado. Nota-se, que desde a gênese, o ato de ensinar história tem uma finalidade dotada de interesses. No Brasil, a história surge como disciplina escolar no contexto de busca pela construção de identidade nacional proposta por grupos “dominantes” política e economicamente que narravam seus feitos baseados em documentos que eles mesmos produziam. A historiografia e o ensino brasileiro foram marcados pela ausência de atenção aos africanos e afrodescendentes desde a produção do IHGB, por isto, o presente trabalho surge do anseio em destacar a participação desses sujeitos nas produções pedagógicas, trazendo à tona seus diversos interesses e deixando de lado a falsa passividade.

Palavras-chave: Ensino de História; narrativas; Africanos e Afro-brasileiros.

Ensino de História e escravidão são temas que me saltam aos olhos. Primeiro porque no mestrado tive a oportunidade de pesquisar o assassinato de uma escravizada para analisar relações de poder, trabalho e sociabilidade no Recife da segunda metade do século XIX. Como resultado disso, produzi uma História em Quadrinhos que narra desde a vida de Luíza, sua morte e julgamento à como podemos pensar a vivência de mulheres negras no Brasil atual. A iniciativa se deu em função da minha atuação no movimento

negro, mas, sobretudo pelo meu desempenho enquanto professora que sente na pele as dificuldades em reunir materiais didáticos quando se quer trabalhar em sala de aula assuntos que denunciem o racismo – e o sexismo. No doutorado, pesquisando as estratégias e percursos de contestação não só dos senhores, mas dos escravizados, através das petições enviadas ao Executivo Provincial, pretendo contribuir com a historiografia acerca da cidadania e direitos civis no Brasil Imperial, ressaltando a participação ativa de africanos e afrodescendentes na consolidação desses direitos, e assim, reafirmar o compromisso com a busca por uma produção histórica que não mais os coloquem como passivos.

O ensino da História pode ser compreendido de várias maneiras, de acordo com seus usos sociais, o que significa que a disciplina escolar é apenas uma das maneiras em que o mesmo se manifesta. Esta foi elaborada em determinada configuração política que pretendia a unificação nacional mediante a formulação de um passado comum. Se olhada do ponto de vista institucional, temos que, para o ato pedagógico, é carregada de concepções historiográficas que possibilitam a organização das ideias de modo a tornar os acontecimentos históricos inteligíveis e as vertentes historiográficas contemporâneas que abarcam essas concepções podem ser organizadas a partir de duas posições (CERRI, 2009).

Na primeira delas, a produção do conhecimento estaria em uma etapa anterior e deslocada da prática do ensino. Isso significa que ao historiador cabe apenas a produção da narrativa e não a preocupação com os meios em que será transmitida. O entendimento acaba por reforçar ainda mais a dissociação entre ensino e pesquisa, onde a história é produzida pela universidade que tem cacife para fazê-la e aos professores cabe a mera reprodução. A mesma noção pode ser encontrada em *A formação do profissional de história e a realidade do ensino* (2008), quando Déa afirma que:

O saber é transmitido como já resolvido, simplificado aos manuais, e certamente rotulado e transformado em saber cristalizado, que no máximo pode ser superado, daí a constante necessidade de reciclagem e atualização, mas que nunca é questionado em seu próprio contexto, em sua contemporaneidade de produção, donde se poderia mostrar o que se pode fazer da ciência que produzimos, e como também participar da sociedade em que vivemos (FENELON, 2008, p. 35).

A segunda posição proposta por Cerri entende-se a produção do conhecimento histórico associado ao próprio ato de ensino aprendizagem, na medida em que o pontapé de uma investigação historiográfica é resultante da tomada de posição associada ao lugar social do historiador, de acordo com suas bagagens e seus aprendizados – constantemente reformulados, embasando suas produções e modo de conceber o ensino.

O ensino de história tem sua importância desde a antiguidade clássica quando era direcionado à formação dos bons cidadãos, ainda que restrito à elite. Quando na idade média, observamos a mesma importância, mas agora baseada na cosmovisão bíblica e respaldada pela Igreja e Estado. Nota-se, que desde a gênese, o ato de ensinar história tem uma finalidade dotada de interesses.

Estudar história passou a estender-se à classe burguesa ao passo que o número de escolas crescia do final do século XVIII ao início do XIX. Como resultado dos interesses da classe, estabeleceu-se um currículo¹ e um código disciplinar específico. Por código disciplinar, entende-se:

uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar (ABUD, 2012, p. 164).

A genealogia da nação e a expansão do nacionalismo estão alinhadas ao surgimento da história enquanto disciplina, na medida em que esta serviria como base para o fortalecimento dos Estados. No Brasil, temos como exemplo da institucionalização do ensino o Colégio D. Pedro II criado em 1837, que contava com professores integrantes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A busca por identidade nacional do Instituto marcou o ensino, os primeiros currículos e os programas da disciplina de História do Brasil que se caracterizavam pelo positivismo francês. Ao discorrer sobre os programas de História no Brasil desde a fundação da nossa primeira escola pública, Abud (2011) nos chama atenção para a manutenção de um código curricular que valoriza uma noção cronológica. Para além da inspiração na França, a escola no Brasil passou a inspirar-se na Europa como um todo, na medida em que baseada nos programas de escolas

¹ O currículo tende a ser definido [...] como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada (GABRIEL, 2019, p. 73).

européias estabeleceu-se uma abordagem acerca dos acontecimentos nacionais alinhados aos do outro continente.

A história como disciplina escolar no Brasil, surge então, no contexto de busca pela construção de identidade nacional proposta por grupos “dominantes” política e economicamente que narravam seus feitos baseados em documentos que eles mesmos produziam. A internalização de conteúdos na maioria das vezes corresponde à memorização de datas, eventos e nomes – das elites. A isso soma-se a ideia de técnica e tecnologia sem o fim de contribuir à criticidade, o que nos faz lembrar o surgimento da própria disciplina que só vai se transformar a partir de novas demandas políticas do século XX.

É no século XIX que se observa o crescimento de escolas secundárias no Brasil e a criação das primeiras universidades que produziram História brasileira. Só em 1931, ano da Reforma Francisco Campos, que tais escolas passaram a possuir autonomia na elaboração de seus programas – antes, produzidos pelo Colégio Pedro II –, fato que não trouxe grandes mudanças na medida em que preservavam-se as antigas noções. O conteúdo foi dividido em História Europeia e História do Brasil e das Américas, aspecto que se conservou com a reforma realizada pelo Ministério da Educação do Estado Novo em 1942, tonificando uma ligação de subserviência da História do Brasil em relação à Europa. Novas reformas foram efetuadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a Lei 5.692 de 1971, e mesmo com a redemocratização que trouxe à tona problemáticas sociais, o ensino traçado na ordem cronológica ainda se faz presente desde os programas do Colégio D. Pedro II. Nesse sentido, a História enquanto disciplina sofre com a anulação de possibilidades de inovação no ensino haja vista o apego à História Política que deixa de lado as camadas populares e conduz a narrativa de modo a tornarem alguns fatos específicos como essenciais ao conhecimento.

Apesar de se multiplicarem os estudos a respeito da participação popular frente às “elites dominantes” na História, podemos dizer que os ganhos, apesar de estarem dando bons frutos, ainda têm sido insuficientes. Isso porque, como aponta Davies (2009), não podemos observar uma grande repercussão em livros didáticos ao mesmo tempo em que se criam narrativas maniqueístas mediante a fabricação de novos heróis que contrapostos aos tradicionais deixam de lado toda uma agência histórica por parte de indivíduos que carregam subjetividades e interesses particulares.

Para melhor entender essa questão, em *As camadas populares nos livros de História do Brasil* (2009) o autor se propôs analisar alguns livros didáticos do segundo grau a partir de temas específicos, tais como: eurocentrismo, introdução da escravidão, povoamento e a cafeicultura.

Não é de se espantar que tais livros sejam carregados de visões eurocêntricas – das classes dominantes –, tendo em vista a própria configuração de surgimento da História enquanto disciplina/ciência na Europa e como foi recebida e posta em prática no Brasil. A persistência das primeiras divisões curriculares que alinhavam os acontecimentos brasileiros ao do continente europeu – como apontado por Abud (2011) – pode ser observada na ênfase que se dá à transição da Idade média para idade moderna, seguida da expansão comercial que culminará com a chegada dos portugueses e o início da colonização. Tal maneira de se pensar a organização dos conteúdos caracteriza-se não apenas pelo eurocentrismo, mas também pelo etnocentrismo, uma vez que se pressupõe o apagamento dos indígenas que aqui estavam antes do “descobrimento” – termo ainda bastante utilizado. A própria ideia do descobrimento suscita a inexistência da presença dos povos originários, motivo pelo qual o autor destaca que quando a questão “do povoamento” é trazida a tona nos livros, sempre é acompanhada de uma lógica onde a ocupação territorial é efetuada estritamente pela população europeia. O apagamento indígena e a outros grupos populares não acaba por aí... Em se tratando da questão da escravidão, observou-se que a introdução da mão de obra africana é explicada pelos interesses lusos no contexto do mercantilismo e pela inadaptabilidade indígena ao trabalho regular, ignorando a influente resistência e a utilização de sua mão de obra não só em missões jesuíticas e também nos empreendimentos senhoriais. Há de se considerar que estudar as diversas bandeiras de apresamento é admitir que esses sujeitos possuíam uma importância dentro da lógica colonial.

É o que nos mostra Jhon Monteiro em *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo* (1994). Vários e diferentes indígenas foram trazidos para o “serviço obrigatório” na Vila paulista, o que possibilitou uma melhor articulação territorial mediante ao aumento na produção agrícola que abasteceu, mesmo que de forma modesta, o mercado externo. Nomes como Nicolau Barreto, Belchior Dias Cerneiro, Martim Rodrigues Tenório e Pedro Vaz de Barros encabeçaram expedições cujo sentido maior foi a escravização indígena travestida da busca por metais preciosos. É importante destacar que o apresamento contava ainda com a ajuda de indígenas rivais, “os índios

guerreiros”, ao que se pretendiam capturar. O fato tem sua relevância na desconstrução da narrativa de heróis e vilões onde o colono é maléfico e impiedoso e exerce um total domínio sobre os imaculados e ingênuos subordinados, que por sua ignorância aceitam passivamente o que lhes é imposto. Antes, busquemos reafirmar que “o poder e a força das camadas populares são diversos e contraditórios” (DAVIES, 2009, p. 98).

Se por um lado observou-se a supressão da subjetividade dos povos indígenas, por outro observou-se dos trazidos de África e seus descendentes. Primeiro porque a captura de cativos também estava atrelada à relações de trocas e alianças de colonos com diversos povos africanos, segundo porque os que chegaram aqui desenvolveram táticas de resistência direta ou indireta. Nem sempre resistir é entrar em combate corpo a corpo, mas minar, da forma que está ao seu alcance e dentro de sua perspectiva, o poder do dito “dominador”. Isso significa que nem sempre há um caráter imediatista no extermínio do dominante; muitas vezes, há a busca por sobrevivência usando dos próprios mecanismos que este oferece. A sobrevivência mesmo que inconscientemente já é resistir, e para além dela, seus frutos são valiosos. É o que nos mostra o caso de Antônio Pereira Rebouças...

Nascido em 1878 no contexto da conjuração baiana, Rebouças foi filho de Rita (mulher negra, escravizada liberta) e de Gaspar Pereira Rebouças, um alfaiate Português. Aos 16 anos, mudou-se para Salvador onde estudou política, leis e jurisprudência ao trabalhar como escrevente em um cartório de tabelião. Já em 1821, obteve licença para advogar na Bahia e por essa época se envolveu com as lutas por independência. Tornou-se secretário da Província de Sergipe em 1824 e fez da luta por direitos civis o seu mote. Como um “homem de cor”, sentiu na pele o que era estar alcançando lugares ocupados por pessoas brancas da elite num Estado escravocrata. Dentre as décadas de 1830 e 1840, Rebouças participou como deputado dos debates sobre as reformas na constituição Imperial, mas desistiu da vida pública em 1848 por dispor de certo conforto familiar (através de uma herança e seus vencimentos). Foi nesse momento que peticionou duas vezes pelo direito de advogar no Tribunal da Relação do Rio de Janeiro, até que foi respondido favoravelmente.

Em *O Fiador dos Brasileiros* (2002), Keila Grimberg nos apresenta uma figura fascinante e cheia de contradições. Rebouças, apesar das suas posições liberais na câmara dos deputados e da cor herdada de sua mãe, evitou e sustentou a noção de que cor, posição política e posições sociais não podiam estar associadas. Desta maneira, temendo ser visto

como um negro radical por conta das revoltas dos anos 30², se autoneomeou “O fiador dos Brasileiros”: seria a garantia de que mesmo negro, não ameaçaria a ordem do Estado.

Ao debruçar-se sobre alguns processos em que o mesmo atuou, Grimberg identificou um elemento em comum nas suas argumentações, “a inviolabilidade do direito a propriedade” (GRIMBERG, 2002, pág. 201). Das nove ações de liberdade em que advogou, obteve melhores resultados defendendo os interesses da classe senhorial frente os escravizados. Sua argumentação variava a depender de quem defendia. Se documentos eclesiásticos não serviam para provar a condição civil na defesa de um senhor, os mesmos documentos serviam quando na defesa de um escravizado. Outras contradições também puderam ser observadas a partir de um de seus processos mais áduos que versava a questão da liberdade condicional. Nesse caso, defender a posse significou entendê-la como direito do senhor sobre o escravizado e não do escravizado sobre sua liberdade. As discursões que se seguiram sobre o caso contou com o manuseio por parte dos advogados de várias leis e diferentes constituições já que nem a brasileira deixava clara a questão da posse e propriedade.

Defender um senhor nesses termos onde a concessão da alforria se daria pela compra e a tomada de posse pela quitação das dívidas não custou um grande esforço para Rebouças, uma vez que o mesmo já havia enviado um projeto de lei sobre isso para apreciação em 1830 e também possuía, ele mesmo, escravizados nas mesmas condições. Sendo um homem negro, filho de ex-escravizada e que conseguiu uma ascensão social ao ponto de chegar a ser conselheiro imperial, não se colocava a favor do senhor ou do escravizado, mas como um bom liberal, se colocava a favor do direito a propriedade que deveria ser devidamente regulado segundo suas interpretações. Infelizmente, não foi capaz de questionar as origens sociais desse direito (GRIMBERG, 2002).

O que pretendemos destacar aqui, é que através da trajetória controversa de Rebouças, foi possível inferir não só sobre o caráter abstrato das leis no século XIX ou sobre o alargamento das interpretações das mesmas, mas como o rábula sendo um homem negro em uma sociedade escravista, se compreendia dentro das relações de poder e como usou dos mecanismos da própria classe dominante de acordo com seus interesses – o que lhe garantiu passibilidade. Ademais, é importante compreendê-lo dentro de uma determinada configuração histórica para que não cobremos elaborações mentais que só

² 1835, Revolta dos Malês; 1837, Sabinada.

poderiam ser feitas na segunda metade do século XIX. Esperar que ele, como advogado negro, fizesse a causa abolicionista como mote de sua vida é reforçar noções em que sujeitos tidos como componentes de classes populares são heróis que devem se rebelar contra a “hegemonia”. Ademais, seria negar sua subjetividade e agência histórica. A presença de figuras como a de Antônio Pereira Rebouças, que poderia passar despercebido, em livros de história, possibilita um ensino que se compromete antes de tudo com uma melhor compreensão sobre camadas populares e suas atuações.

A historiografia e o ensino brasileiro foram marcados pela ausência de atenção aos africanos e afrodescendentes desde a produção do IHGB. A questão passou a ser pautada a partir da obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre que usando de fontes ainda pouco utilizadas trouxe a incorporação de africanos e afro-brasileiros na produção do discurso de paraíso racial: o país onde todas as raças vivem em harmonia. A ideia contestada por Florestan Fernandes e outros intelectuais colocou em cena a denúncia do processo escravizatório onde não houve relações brandas. A partir daí, desenvolvem-se pesquisas pautadas no apontamento das opressões sofridas pelo povo negro e já na década de 1980 noções de diferenciação do trabalho escravo são incorporadas, como por gênero, âmbito, faixa etária, dentre outros. A frequente resistência da população negra ganhou uma nova tônica com a fundação do Movimento Negro Unificado que contribuiu para o reconhecimento da desigualdade racial por parte do Estado. Como resultado, novas políticas foram implementadas a exemplo da Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Neste momento, não só o movimento negro, mas diversos outros foram imprescindíveis quanto a reformulação dos currículos escolares que cada vez mais deveriam levar em conta as classes populares.

O trabalho diagnóstico proposto por Lúcia Helena Oliveira e Regina Célia em *Ideias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil* (2010) nos mostra magistralmente como são incorporadas as representações acerca da escravidão por discentes a partir dos conteúdos da aula de história. Embora a questão se faça presente – haja vista a obrigatoriedade –, observou-se que quando perguntados sobre o que de fato era “escravidão”, os alunos não possuíam uma conceitualização, embora fossem capazes de agregar valores negativos. Além disso, escravizados eram narrados apenas a partir do lugar de vítima e as poucas referências de resistência acabavam por se resumirem aos quilombos e a figura de Zumbi dos Palmares. Partindo das ideias de alegoria do tempo significado e consciência histórica propostas por

Rusen (2001), nota-se também que os alunos não conseguiram atrelar palavras que remetessem ao conteúdo específico, tal com Auschwitz para o holocausto, mas palavras com “sofrimento” que pode ser remetida a diversos contextos. O texto nos mostra que, de fato, é explícita a ineficiência das representações da população negra em livros didáticos e nos espaços escolares.

Os ditos dominados entendidos como passivos ao ponto de suas ações serem tidas como espasmódicas, tornam-se ponto de partida para se compreender a produção de narrativas de dominação. Em *A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII* (2008), Thompson questiona o termo “motim” para melhor compreender as ações populares frente à fome. Para o autor, a ideia de que os sujeitos agem mecanicamente, imbuídos de desespero e por consequência sem nenhuma reflexão sobre o contexto em que estão inseridos é uma interpretação fruto da história econômica que anula elementos humanos. Ao analisar a forma que o tema “cafeicultura” se apresenta nos livros didáticos de história do Brasil, Davies (2009) aponta uma lógica semelhante. A expansão do café é narrada apenas pelo fator econômico, que por sua vez favoreceu a população brasileira sem distinção às classes populares que sofriam nas plantações e com a carestia.

A relevância de destacar a participação popular em livros didáticos encontra-se primeiramente baseada no anseio em trazer à tona os diversos interesses, deixando de lado a falsa passividade desses sujeitos. Para isso, é importante destacar que a melhor forma de contribuição perpassa a ausência da criação de novos mitos – aspecto ao que se pretende criticar –, mas a busca pela “veracidade” dos fatos ainda que possam ser vistos como “negativos”. Tal busca, é norteada pelo engajamento com a transformação social na medida em que o que é ensinado afeta diretamente a vida dos alunos, que em processo de construção de identidade estão propensos a identificarem-se às suas classes frente às narrativas. Se estas estão alinhadas às classes dominantes, temos a manutenção ideológica da dominação. Assim, a negação da participação popular implica no anticientificismo – a partir da supressão de conflitos das diferentes classes – e na exclusão do aluno pertencente a camadas populares – na medida em que não se enxerga como agente histórico (DAVIES, 2009).

Mas de nada adianta a incorporação desses sujeitos em livros didáticos se o docente não atuar enquanto um “trabalhador cultural” (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 296) desenvolvendo um discurso que conjugue a criticidade com mudanças. Primeiramente é

preciso saber da existência do conceito, mas é necessário entendê-lo e aplicá-lo, processo que se dá a partir da troca de conhecimentos e vivências particulares. Pensar o ensino da História requer, primeiramente, questionar como se dá seu processo de aprendizagem. Segundo Rüsen (2001), o ponto de partida deve ser a noção de uma mobilização de conhecimentos específicos; estes, por sua vez, demandam uma prática docente carregada de elementos igualmente específicos, o que torna necessário reflexões e metodologias próprias. Em segundo lugar, o aprendizado histórico remete aos processos de constituição de sentidos – apropriação subjetiva – realizado pelo aluno/aprendiz a partir de suas experiências no tempo presente e do seu gradativo conhecimento sobre a memória histórica – ciência, apropriação objetiva. Neste sentido, a atividade docente também é mediada por condicionantes do tempo presente, como a leitura e concepção sobre passado, fazendo-se igualmente indispensável as concepções do momento em que ocorreu determinado fato histórico ou a produção sobre ele. Dito isto, o tempo presente é o ponto de partida que condiciona as reflexões. Rüsen enfatiza ainda que o aprendizado histórico deve ser norteado e ter a função social de promoção de uma consciência histórica. A efetivação da aprendizagem conforma-se ao processo consciente de subjetivação do passado que proporciona igualmente a autocompreensão na realidade social, na constituição histórica de cada indivíduo e na preparação para a vida prática.

Esperar esse tipo de posicionamento pedagógico do professor nos remete a discussão efetuada por Déa Ribeiro Fenelon quando se propõe a refletir sobre que tipo de profissionais de História estão sendo formados nas universidades. Para ela, a formação está diretamente ligada aos departamentos caracterizados como academicistas, catedráticos e burocráticos, o que torna a didática apenas uma estatística na medida em que a realidade dos alunos é deixada de lado. Em segundo lugar, na maioria dos cursos, metodologia e teoria são separadas das outras disciplinas de História, como se não fizessem parte da mesma. Além disso, a maioria dos alunos não recorre à investigação e acabam reproduzindo o que seus professores dizem o que conseqüentemente repetem quando chegam a suas salas de aula. Por fim, há de se levar em consideração que as práticas de ensino são, em sua maioria, planejadas para atender as demandas do sistema capitalista – desde a universidade (FENELON, 2008).

Por isso, pensemos em formas de valorização e realização de pesquisas e produções historiográficas comprometidas com o processo de investigação e engajadas por um

posicionamento crítico no presente para se pensar o passado, encargo não se restringe à pesquisadores deslocados do ensino.

Referências

- ABUD, K. M. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular**. Educar em Revista (Curitiba), n. 42, p. 163–171, 2011.
- MONTEIRO, John. **Cap. 2. O sertanismo e a criação de uma força de trabalho. Cap. 7. Os anos finais da escravidão indígena**. In: Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 57-98; 209-226.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e concepções historiográficas**. Revista Espaço Plural, v. 10, n. 20, p. 149–154, 2009
- DAVIES, N. **As camadas populares nos livros de História do Brasil**. In: PINSKY, J. (Ed.). O Ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 121–138. (Stephane)
- FENELON, D. R. **A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino**. Tempos Históricos, volume 12, 1º semestre 2008, p. 23-35.
- GABRIEL, G. **Currículo de História**. In: FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. (Eds.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2019. p. 72–78.
- GRINBERG, Keila. **Cap. VI. No império da propriedade**. In: O fiador dos brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 195-230.
- RÜSEN, Jörn. **O que é Consciência Histórica. Uma abordagem teórica para a evidência empírica**. Texto apresentado no evento “Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas”, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.
- SILVA, L. H. O.; ALEGRO, R. C. **Ideias Fora do Lugar na Aula de História: Historiografia e Conceitos dos Alunos Sobre Escravidão No Brasil**. História e Perspectivas, Uberlândia, v. 42, p. 285–313, 2010.
- THOMPSON, E. P. **Economia Moral da Multidão inglesa no século XVIII**. in: Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 150-201.