

“Se a coisa tá preta, a coisa tá boa”: desafios e possibilidades do ensino de História no processo de construção e reconhecimento das identidades dos estudantes negros

Miriã Lúcia Luiz¹

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

Brunna Terra Marcelino²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7514-8649>

Resumo

A pesquisa analisa a relevância do ensino de História no processo de construção e reconhecimento das identidades dos estudantes negros. Privilegia como aporte teórico as contribuições de Marc Bloch, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marlene Cainelli, bem como, de Circe Bittencourt no que tange à História e ao ensino de História. Para discutir a história dos africanos e afro-brasileiros ensinadas nas escolas, baseia-se em Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Anderson Ribeiro Oliva e Rosângela Janja Costa Araújo. Metodologicamente, ancora-se em teorizações de Bloch e incluiu a aplicação de um questionário semiestruturado a 39 estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual em Vitória (ES). As respostas revelaram que a história dos africanos e afro-brasileiros foi, em grande parte, ensinada de maneira negativa. Como estratégia pedagógica para apresentar outras perspectivas sobre essas histórias, sugere-se a utilização do Patrimônio Cultural, visando ao reconhecimento positivo das populações negras no Brasil.

Palavras-chave: ensino de História; identidades negras; história da África e dos afro-brasileiros.

Abstract

This research analyzes the relevance of History teaching in the process of construction and recognition of black students' identities. It prioritizes theoretical contributions from Marc Bloch, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt and Marlene Cainelli, as well as that of Circe Bittencourt in reference of History and History teaching. For the discussion of the history of africans and afro-brazilians taught in schools, it is based on Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Anderson Ribeiro Oliva and Rosângela Janja Costa Araújo. Methodologically, it is anchored in the theorizations of Bloch and involved the application of a semi-structured questionnaire to 39 high school students from a public school in Vitória (ES). The responses indicated that the history of africans and afro-brazilians has largely been taught negatively. As a pedagogical strategy to introduce alternative perspectives, the use of Cultural Heritage is suggested, aiming to promote the positive recognition of black populations in Brazil.

Keywords: History teaching; black identities; history of Africa and afro-brazilians.

Citação: LUIZ, Miriã Lúcia; MARCELINO, Brunna Terra. “Se a coisa tá preta, a coisa tá boa”: desafios e possibilidades do ensino de História no processo de construção e reconhecimento das identidades dos estudantes negros. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 9, e20249520, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249520>

¹ Pós-doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo – Brasil. E-mail: miria.l Luiz@gmail.com

² Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo – Brasil. E-mail: brunnatmm@gmail.com



Introdução

Comumente ouvimos e falamos expressões racistas que por não serem tão explícitas, são aceitas e legitimadas socialmente por nós. O próprio termo “a coisa tá preta” virou sinônimo de situação ruim. Revelar as origens preconceituosas por trás da linguagem não fará com que o racismo acabe, mas é um bom começo para ressignificarmos nossa forma de pensar, visto que as palavras possuem uma grande responsabilidade em nossas relações com os outros. Dessa maneira, é indispensável refletirmos sobre quais são as intenções ao dizer certas expressões para não cairmos no erro de reproduzir discursos racistas, pois, como canta o rapper Rincon Sapiência, “se a coisa tá preta, a coisa tá boa, pode acreditar”³.

O racismo enquanto um mecanismo de poder, de dominação e organização social se perpetua – para além de outras situações – todas as vezes em que a escola não assume sua competência de discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana, reduzindo sua responsabilidade à mera “transmissão” dos conteúdos aos estudantes, como se fosse possível trabalhar essas questões de maneira descolada da realidade social brasileira.

Ainda encontramos muitos educadores que pensam que discutir as relações raciais no Brasil é um debate delicado e se restringe aos militantes políticos, como se tal discussão não constituísse uma responsabilidade de todos os cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. O silêncio diante desse tema implica também uma escolha: a omissão, que resulta em convivência com as estruturas racistas. Mesmo se abordarmos tais questões, se o fazemos exclusivamente a partir de uma perspectiva que reforça estereótipos negativos sobre a África e os afro-brasileiros, perpetuaremos um discurso preconceituoso e alienante e, tal abordagem, pode prejudicar significativamente a percepção dos estudantes negros sobre suas próprias culturas, interferindo no reconhecimento e na construção positiva de suas identidades.

Desse modo, a História enquanto uma disciplina que é capaz de libertar, mas também de silenciar e aprisionar, nos possibilita pensar em estratégias que podem minimizar as negações aos estudantes negros, auxiliando na construção de suas identidades para que tenham orgulho de suas culturas, estéticas, religiosidades, tecnologias, entre outros fatores, pois, como pensado por Bloch (2001 p. 45), “[...] não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor”. Assim, nessa busca, sempre incansável, de uma sociedade mais justa, o ensino de História deve contribuir para a emancipação dos estudantes negros e não mais sua subalternização.

Pensando a História como uma ciência indispensável para a construção de uma consciência crítica nos estudantes – sobretudo os negros –, acreditamos que por meio da compreensão das realidades em que vivem, esses discentes poderão se reconhecer enquanto potência no mundo. Posto isso, o presente artigo objetiva discutir desafios e possibilidades do ensino de História para o processo de construção e reconhecimento positivo das identidades dos estudantes negros⁴.

Nesse sentido, o desenvolvimento desse estudo estruturou-se em dois eixos principais. Por compreendemos que a construção identitária de um povo se dá pelo conhecimento da sua

³ Para assistir ao clipe da música “A Coisa Tá Preta” (Sapiência, 2016), ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsTTvHoLxEA>. Acesso: 05 mar. 2024.

⁴ Algumas reflexões levantadas neste artigo resultam da monografia “Se a coisa tá preta, a coisa tá boa: o ensino de História e o Patrimônio Cultural na formação das identidades dos estudantes negros”, desenvolvida como trabalho final do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2020.



história, no primeiro tópico, intitulado “O ensino de História e as culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas”, buscamos analisar como as temáticas sobre a África e os afro-brasileiros estão sendo evidenciadas no sistema educativo brasileiro. Já, no tópico “(Res)significando a Narrativa: discussões sobre o ensino de História no processo identitário dos estudantes negros”, apresentamos as reflexões elencadas a partir das respostas dos discentes às perguntas de um questionário semiestruturado⁵ sobre a História, de forma geral e, em particular, sobre a história dos africanos e afro-brasileiros.

O ensino de História e as culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas

Um primeiro questionamento a quem ensina a História é “Por que estudar História? Qual o significado e finalidade para vida dos estudantes?”. Essas indagações podem ser respondidas a partir da compreensão de que a História não é a acumulação de acontecimentos no passado, mas a ciência que estuda as ações de homens e mulheres no tempo (Bloch, 2001) e, por isso, nos auxilia no entendimento dos processos históricos que, conseqüentemente, podem nos orientar em nosso cotidiano.

Para tanto, o ensino de História deve-se ater a apreensão do que é vivo, possibilitando que os estudantes compreendam a impossibilidade de modificar o passado, mas reconhecendo que o conhecimento sobre seus aspectos ainda está em progresso e, constantemente, se aperfeiçoa, se transforma e modifica nossas concepções de mundo e de nós mesmos no presente (Bloch, 2001). Assim, a História é uma ciência em movimento, é sempre busca pelas dimensões humanas no tempo e, nesse sentido, necessária para a construção de uma sociedade mais democrática.

Nessa perspectiva, o ensino de História deve possibilitar ao estudante compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive, tendo condições de participar do processo de construção do conhecimento histórico, pois, como nos alerta Schmidt e Cainelli (2004), o conhecimento histórico não é adquirido como um dom. Por isso, ao professor de História cabe a responsabilidade de ajudar os estudantes a adquirirem “[...] as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem [...] levantando problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas e problemáticas em narrativas históricas” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 30).

Com o intuito principal de contribuir para a formação da consciência histórica⁶, o ensino de História deve ser pensado a partir dos diversos significados que o mundo tem para os estudantes, possibilitando a aquisição do conhecimento histórico, não somente no nível cognitivo, mas, sobretudo, para que tenha utilidade na sua vida social, política, cultural e cotidiana. Dessa maneira, a História busca capacitar os estudantes para que interpretem os acontecimentos do passado e se orientem em suas próprias vidas, uma vez que

[...] qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão [...] possibilitando que este indivíduo que vive o

⁵ Aplicamos os questionários aos estudantes no dia 13 de março de 2020. Esse instrumento possuía 14 perguntas, no entanto, para a elaboração do presente artigo, foram contempladas apenas as 7 primeiras, pois se referem ao perfil sociocultural dos discentes e a seus conhecimentos prévios sobre a História, os africanos e os afro-brasileiros.

⁶ Compreendemos a consciência histórica pelos pressupostos da aprendizagem em Jörn Rüsen (2012), como sendo a consciência humana que está relacionada com a vida prática das pessoas.



presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (Bittencourt, 2004, p. 20).

Posto isso, quais são as reflexões que o ensino de História tem feito sobre as populações africanas e afro-brasileiras? A História está sendo capaz de resgatar as memórias que têm sido esquecidas, contribuindo para o processo de construção e reconhecimento das identidades dos estudantes negros de forma positiva?

Para tentarmos responder a essas perguntas, primeiramente, devemos refletir sobre como essas temáticas estão sendo trabalhadas no sistema educativo brasileiro, pois durante muito tempo acreditou-se que a história do continente africano não existia antes da chegada dos europeus. Contudo, de acordo com Munanga (2015), apesar do tráfico negreiro e, posteriormente, da ocupação colonial terem sido acontecimentos relevantes para transformação da história original da África, eles não podem ser entendidos como o início da história desse continente, uma vez que assim como todos os outros povos, a África “[...] tem passado, presente e continuidade” (Munanga, 2005, p. 25).

Sobre esse passado, Oliva (2004) informa que até a virada do século XX, muitos historiadores acreditavam que os africanos seriam incapazes de qualquer criação complexa, e por isso, mesmo com as “descobertas” em África de elaborações complexas na agricultura, arquitetura e nas organizações sociais e do pensamento, os europeus acreditavam que essas criações não eram africanas, mas de outros povos.

Para Munanga (2015), a história do continente africano foi negada pelos ocidentais por questões políticas e ideológicas, respaldados, sobretudo, pelo pensamento de Hegel (1770-1831), que acreditava que o homem da África negra não poderia integrar-se à civilização, pois ainda vivia na barbárie e selvageria. Obediente ao dogma hegeliano, o Ocidente acreditou que a África não era objeto de estudos historiográficos e, assim, foram inventadas novas ciências – etnografia, etnolinguística, etnohistória, etc. – que seriam capazes de entender essas sociedades vistas como “primitivas”, como no caso dos africanos.

Essa negação é resultado de um passado africano estigmatizado, pois como salienta Oliva (2004), já no ano II d.C., baseando-se em estudos anteriores – inclusive de Heródoto –, o geógrafo alexandrino Cláudio Ptolomeu, demonstraria aspectos negativos sobre a geografia do continente africano em sua obra, uma vez que acreditava que pelo calor intenso e insuportável daquele território, somente criaturas com sérias deformações poderiam sobreviver.

Ainda de acordo com os estudos de Oliva (2004, p. 13),

[...] no ano mil, as imagens sobre os africanos já estavam completamente tangidas pelo imaginário da cristandade. A teoria camita e a fusão da cartografia de Cláudio Ptolomeu com a cosmologia cristã relegaram a África e os africanos às piores regiões da Terra. Segundo os textos bíblicos, Cam, um dos filhos de Noé, foi punido por flagrar seu pai nu e embriagado. Como punição, seus descendentes deveriam se tornar escravos dos descendentes de seus irmãos, teriam uma pele mais escura que a dos outros homens e habitariam parte dos territórios da Arábia, do Egito e da Etiópia.

Posteriormente, com as Grandes Navegações, o imaginário dos navegantes, aventureiros e missionários iria potencializar as leituras pejorativas sobre o continente africano, dado que constantemente em suas descrições observamos que eles possuíam visões monstruosas dos territórios africanos, como se fossem terras inóspitas, de seres humanos deformados, de imoralidades e hábitos demoníacos. Assim, por meio desses relatos, há a legitimação, mais uma vez, de que os europeus eram superiores aos africanos (Oliva, 2004).



Já, no século XIX, por consequência desses preconceitos estabelecidos anteriormente, ocorreu a elaboração de crenças científicas que novamente inferiorizavam os africanos, colocando-os como últimos na evolução das raças humanas. Assim, de acordo com Oliva (2004, p. 17), os africanos foram vistos como “[...] infantis, primitivos, tribais, incapazes de aprender ou evoluir, os africanos deveriam receber a benfazeja ajuda europeia por meio das intervenções imperialistas no continente”.

Apesar de terem sido os europeus os maiores responsáveis pela estigmatização dos africanos, essa inferiorização não foi disseminada apenas por eles, visto que, como destaca Oliva (2004), podemos encontrar relatos depreciativos de viajantes árabes/muçulmanos acerca das terras do Sudão – como os árabes costumavam chamar a África. Para demonstrar a proximidade da visão árabe com a europeia, Oliva (2004, p. 16) cita o relato do autor árabe Al Kindi sobre a África que, “[...] sendo quente o país, os corpos celestes exercem sua influência e atraem os humores para as partes superiores do corpo. Daí os lábios pendentes, o nariz achatado e grosso [...] a ausência de inteligência”.

Como pensado por Fanon (2008), essas estigmatizações promoveram um desvio existencial e um sentimento de inferioridade entre muitos negros, visto que desde o primeiro contato, essas populações foram, majoritariamente, forçadas a esquecerem suas originalidades culturais e seguirem os valores dos brancos, pois criou-se a ideia de que ser branco era “[...] como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (Fanon, 2008, p. 20). Assim, muitos negros foram e ainda são encorajados a embranquecer seus corpos e suas mentes, uma vez que, o “[...] branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (Fanon, 2008, p. 27).

É importante evidenciarmos que não foram os negros que se inferiorizaram frente aos brancos, essa “[...] inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*” (Fanon, 2008, p. 90, grifo do autor). Se em um determinado momento da história, o negro se sentiu inferior – e ainda se sente – é porque

[...] o branco chegou, e se, [...] ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. Então tentarei simplesmente fazer-me branco [...] (Fanon, 2008, p. 94).

Nesse sentido, de acordo com Munanga (2015), todos os preconceitos e negações da história africana, fizeram com que a coletividade dos negros fosse alienada e, desse modo, percebemos a necessidade da retomada de consciência de suas verdadeiras histórias para o processo de construção e reconhecimento das identidades africanas e afro-brasileiras positivamente. Acreditamos que para viabilizar essa retomada de consciência e combater as estigmatizações que os negros sofrem até hoje, primeiramente, devemos ter a coragem de dizer que o Brasil é um país racista, uma vez que não existe um Estado “mais ou menos” racista, pois como nos lembra Fanon (2008, p. 85), “[...] uma sociedade é racista ou não o é”.

Devido à diversidade étnico-racial existente no Brasil, uma parcela significativa da população ainda tem dificuldade em reconhecer a presença do racismo no país, uma vez que desde o século XX, construiu-se a ideia de que todos esses povos conviviam em harmonia, que as pessoas eram iguais, pois todos eram brasileiros. Esse mito da democracia racial, nega o racismo na sociedade brasileira,



[...] permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão das quais são vítimas da sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria (Munanga, 2020b, p. 84).

Desse modo, enquanto continuarmos negando o racismo no Brasil, a maioria dos negros continuará sendo discriminada, desumanizada e desvalorizada, visto que em uma sociedade racista, independente da classe social, ao negro será relegada a situação de exclusão, de impossibilidade do exercício da cidadania plena. Assim, dizer que todos são iguais porque só existe uma raça – a humana –, é tentar mascarar os problemas sociais, políticos e econômicos, pois, “[...] se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis” (Munanga, 2020a, p.15).

Quando um grupo racial sente vergonha de sua própria existência, isso indica que vive em uma sociedade que legitima e sustenta tal sentimento de inferioridade, ao construir discursos que estabelecem a superioridade de certos povos e culturas em detrimento de outros. Em vez de nos deixarmos imobilizar por um complexo de culpa, é importante lembrar que “[...] somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (Munanga, 2005, p. 15). Devemos transformar a culpa em ação e pensar em estratégias educativas e pedagógicas que enfrentem o racismo e oportunizem o processo de construção e reconhecimento das identidades negras positivamente, visto que “[...] aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente” (Munanga, 2020a, p. 41).

Nessa busca pelo reconhecimento positivo sobre a África, o Movimento Negro e os movimentos sociais aliados à luta antirracista pressionam o governo brasileiro a se comprometer em implementar políticas de ações afirmativas para a superação do racismo (Munanga, 2020a). O Movimento Negro lutou – e ainda luta – para transformar suas denúncias históricas em políticas públicas e, devido à sua ação incansável, o Estado brasileiro promulga a Lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História. Dessa maneira, os conteúdos pragmáticos das instituições de ensino devem incluir a História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o negro na formação do país, visando resgatar a importância desses povos para a construção da nação (Brasil, 2003). Assim, para Araújo (2003, p. 222), “[...] faz-se necessário transcender a imagem da África como um bloco, ensinando-lhe a diversidade de suas culturas e habitantes, mas também enfatizando a existência de pessoas em liberdade, de tecnologia... de deuses”.

No entanto, apesar de todos os esforços,

[...] a análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015, p. 25).

Assim, mesmo que o Brasil seja um país pluriétnico, os preconceitos permeiam nossa sociedade, uma vez que somos frutos de uma educação que ao ensinar sobre a África e os afro-



brasileiros, muitas vezes ainda estigmatiza, folcloriza e subjuga esses povos (Munanga, 2005). Mais do que ensinar a história da África e dos afro-brasileiros, é indispensável evidenciarmos a riqueza dessas culturas para a conscientização positiva de si mesmas, pois do contrário, “[...] o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências” (Munanga, 2015, p. 25).

Desse modo, é notória a importância de um ensino de História que seja capaz de construir uma cidadania plena e duradoura das populações negras, pois um povo que não conhece sua história é facilmente silenciado e enganado. Por isso, no entendimento de Munanga (2015), é necessário que todos os países implementem políticas que reconheçam e respeitem as diferenças, buscando uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural, pois somente assim, conseguiremos construir uma cultura de paz e cessar os conflitos entre os diversos povos.

Pensar uma educação que reconheça a África como construtora de sua própria história e como uma das principais formadoras da pluralidade do povo brasileiro é um esforço para reverter os preconceitos que, ainda hoje, dificultam o processo de construção e reconhecimento positivo das identidades negras. Enquanto continuarmos tentando minimizar as individualidades históricas e culturais das populações africanas e afro-brasileiras, estaremos perpetuando os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, pois ao mostrarmos a África sempre numa condição negativa, existe a tendência de as crianças brancas desvalorizarem as crianças negras e, essas crianças negras, sentirem-se humilhadas e, assim, rejeitarem suas identidades (Oliva, 2003).

Com isso, ao compreendermos que as relações de pertencimento podem influenciar nossas ações, Munanga (2005, p. 16) nos adverte que

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Portanto, acreditamos que não basta apenas ensinar a História da África nas salas de aula, é necessário irmos além. Precisamos ensinar essa história rompendo com os interesses e aspectos eurocêntricos que ainda vigoram na formação escolar brasileira, pois só assim teremos uma educação que não hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação desses povos em nosso país.

(Res)significando a Narrativa: discussões sobre o ensino de História no processo identitário dos estudantes negros

A partir da compreensão de que a História pode contribuir para a desmistificação da imagem dos negros em nossa sociedade, promovendo a produção de novos conhecimentos que não se restrinjam a aspectos negativos, realizamos, em março de 2020, uma pesquisa de campo com 39 estudantes de três turmas do terceiro ano do Ensino Médio, matriculados na disciplina eletiva “Atividade de Pesquisa” em uma escola da rede estadual situada em Vitória (ES).

Elegemos a referida disciplina, pois permitia-nos estabelecer um diálogo com o conteúdo pragmático do plano de ensino ao buscar, dentre outras questões, “[...] as diversas possibilidades de aquisição de saber, através de livros, textos, pesquisa, meios tecnológicos,



entre outros. Leitura coletiva de textos diversos relativos ao preconceito, ao racismo”⁷. Com isso, em termos metodológicos, optamos pelos pressupostos do historiador francês Marc Bloch (2001), pois nos possibilitam pensar a História de diferentes formas, com novos problemas, novas abordagens e, sobretudo, por meio de múltiplas fontes.

Assim, ao lançarmos mão de diversas possibilidades para o ensino de História, escolhemos utilizar como instrumento metodológico, um questionário semiestruturado, pois, concordamos com Bloch (2001) que o bom historiador precisa estabelecer previamente um roteiro do que será investigado, no entanto, sem esquecer que sua escolha deve ser flexível, uma vez que uma proposta “engessada” pode limitar a análise, na medida em que, outros questionamentos podem surgir no decorrer da pesquisa, visto que, as fontes só “falam” quando sabemos interrogá-las (Bloch, 2001).

Nesse sentido, foi imprescindível planejarmos e refletirmos antes, durante e depois da aplicação do questionário semiestruturado aos 39 estudantes, pois como nos alerta Crislane Barbosa Azevedo (2013), o planejamento no ensino significa pensar sobre a própria ação e pensar refletidamente. Dessa maneira, é importante destacarmos que cada turma teve 50 minutos para responder o questionário e que os estudantes não foram avisados previamente sobre as perguntas para que não buscassem por informações que pudessem influenciar suas respostas.

Com o objetivo de traçar um perfil dos estudantes e, assim, contribuir para o processo de construção e reconhecimento positivo das identidades negras, as quatro primeiras perguntas do questionário abordaram o nome⁸, a idade, o sexo e a autodeclaração racial dos discentes. A partir das respostas obtidas, constatamos que a faixa etária dos estudantes variava de 16 a 20 anos, sendo: 20 meninos, 18 meninas, e 1 estudante que não se identificou com nenhum dos dois sexos, optando por registrar “outros”. Quanto à autodeclaração racial, a maioria dos estudantes se autodeclararam como pardos (18), seguido por pretos (12), brancos (7), indígena (1) e amarelo (1).

Considerando que a questão racial é fundamental em nossa análise, é necessário destacar alguns aspectos que emergiram a partir das autodeclarações, como as dificuldades encontradas por alguns estudantes em se autodeclararem racialmente. Durante a aplicação dos questionários, observamos que alguns estudantes consultavam seus colegas sobre qual seria sua cor. Essa dificuldade, e possivelmente confusão, em relação à autodeclaração racial – como acreditamos ser o caso dos estudantes que se autodeclararam indígena e amarelo – pode ser evidenciada nas respostas de dois participantes. O *Estudante 1 (17 anos)* registrou no questionário que essa foi a questão mais difícil de responder. Já o *Estudante 2 (17 anos)* inicialmente marcou a opção “pardo”, mas apagou a resposta e posteriormente assinalou “preto”. Esses exemplos revelam a complexidade envolvida no processo de autodeclaração racial e sugerem possíveis dúvidas sobre a identidade racial entre os participantes da pesquisa.

Assim, é fundamental refletir sobre os possíveis motivos dessas dificuldades e confusões, uma vez que, para promovermos um processo positivo de construção das identidades dos estudantes negros, é necessário, antes de tudo, auxiliá-los no reconhecimento e aceitação de suas próprias identidades. Nesse sentido, buscando compreender os motivos da pergunta *como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE? ser a mais difícil de todas*, ressaltamos que a própria sociedade brasileira ao ser marcada pela miscigenação –

⁷ Esse trecho se refere ao Plano de Ensino da disciplina que os estudantes estavam matriculados.

⁸ Os nomes dos estudantes foram substituídos para que suas identidades fossem preservadas.



sobretudo, por meio das políticas de embranquecimento da população preta⁹ – produziu uma pluralidade racial que faz com que, muitas vezes, seja difícil distinguirmos as questões raciais, sociais e econômicas entre pretos e pardos em nosso país. Por isso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica a soma da população preta e parda enquanto grupo racial de *negros*. No entanto, frequentemente, o termo é utilizado de forma errônea pela sociedade, uma vez que o desconsidera enquanto grupo racial, reduzindo-o apenas à população preta, como forma de “suavizar” o termo *preto* – que durante muito tempo teve conotação pejorativa. Contudo, a utilização equivocada do termo *negro*, conseqüentemente, exclui os pardos e torna ainda mais confuso o autorreconhecimento das pessoas pretas.

Tendo em vista essas questões, acreditamos que a confusão de *Estudante 2 (17 anos)* ao marcar a opção *parda* e depois *preta* no questionário, pode ser explicada pela dificuldade de nos reconhecermos em uma sociedade pluriétnica como o Brasil, pois se analisarmos os dados sobre a raça e a cor no Censo 2022¹⁰, realizada pelo IBGE, apenas 10,2% da população brasileira se declaram preta, enquanto 45,3% se declaram parda. Desse modo, a autodeclaração dos estudantes acompanha a autodeclaração geral da população brasileira, pois ambos se declararam, majoritariamente, pertencentes à população parda.

Diante desses dados, surge uma questão importante: é plausível que um país que recebeu, até o século XIX, milhões de africanos escravizados tenha apenas 10,2% de sua população identificada como preta? Essa reflexão é crucial, pois nos permite considerar outra explicação para o fato de que, assim como o *Estudante 2 (17 anos)*, muitas pessoas no Brasil não se autodeclaram imediatamente como pretas. Acreditamos que, além da complexidade étnica presente em nosso país, há outro fator significativo: muitas pessoas evitam se declarar pretas – mesmo quando o são – devido à percepção negativa associada a essa identidade, uma vez que, conforme apontado por Munanga (2005), o racismo permanece como um dos problemas mais graves de nossa sociedade, desumanizando, silenciando, legitimando e justificando a dominação de uns sobre outros.

Conseqüentemente, como esperar que estudantes pretos – e também os pardos – desejem afirmar suas identidades quando suas histórias são frequentemente retratadas de maneira estereotipada e preconceituosa? Nesse contexto, é necessário reverter esse quadro depreciativo que compromete o processo de construção e reconhecimento positivo das identidades dos estudantes negros, contribuindo para que muitos pretos não se considerem pardos, e muitos pardos não se identifiquem como brancos.

Longe de resolvermos os aspectos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente acabam marcando o ensino de História, buscamos contribuir para a tomada de consciência positiva dos estudantes negros sobre si, pois, como demonstrado por Munanga (2005, p.17), “[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Por isso, acreditamos que o ensino de História que discuta o respeito e o reconhecimento das diferenças raciais pode possibilitar ao estudante negro assumir com orgulho e dignidade, os atributos de suas especificidades e, assim, fazer com que suas individualidades históricas e culturais não continuem sendo marginalizadas e silenciadas. Dessa maneira, considerando a potencialidade da História, buscamos analisar se os estudantes também conseguiam

⁹ Sobre as políticas de embranquecimento que objetivaram limitar o crescimento da população preta no Brasil, ver mais em: NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

¹⁰ O Panorama do Censo 2022 (IBGE) encontra-se disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 18 mar. 2024.



compreendê-la enquanto ferramenta de transformação das realidades e, diante disso, perguntamos a eles: *por que estudar História?*

Por meio das respostas a esta pergunta foi possível verificarmos que quase metade dos estudantes¹¹ possuía a ideia de que a História se reduz a um simples olhar para o passado, pois, como salienta uma das estudantes, a História serve para *conhecer e aprender sobre os fatos que aconteceram nos tempos antigos (Estudante 3, 18 anos)*. Dessa forma, podemos observar que a História, para uma parcela significativa desses estudantes, está restrita apenas a uma dimensão de tempo histórico, nesse caso: o passado.

Essa noção de que a História se limita em conhecer apenas o passado, sem a articulação com o presente e o futuro, faz com que muitos estudantes se desinteressem pela disciplina. Quando desconsideramos o papel da História de ir além da ordenação cronológica dos acontecimentos, deixando de elucidar o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças, não alcançamos um dos objetivos basilares da História que é o de compreender o tempo vivido de outras épocas e converter aspectos desse passado em questões do nosso presente, pois

[...] o tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. De fato, qualquer escrita da História fundamenta-se em uma dimensão temporal e espacial. [...] A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós (Bittencourt, 2008, p. 203-204).

Nessa perspectiva, o ensino de História não deve se limitar a apresentar apenas os acontecimentos no tempo e no espaço, acompanhados de diversos documentos que comprovam sua existência, uma vez que, como argumenta Bloch (2001, p. 83), “[...] é o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio”. Assim, para que o ensino de História seja significativo, é essencial que os estudantes se percebam como sujeitos históricos, reconhecendo que tudo o que dizem, escrevem ou fazem comunica algo sobre si mesmos. Diferentemente de muitas respostas apresentadas, a História não estuda somente *as coisas velhas (Estudante 4, 16 anos)*, mas busca apreender o que é puramente vivo: as ações humanas (Bloch, 2001). Portanto, como registrado pelo *Estudante 5 (17 anos)*, a História *estuda a vida do Homem através do tempo*.

Partindo do pressuposto de que a História é a ciência das sociedades humanas que busca refletir sobre as ações de homens e mulheres nas diferentes temporalidades (Bloch, 2001), podemos entendê-la como uma forma de compreensão e de orientação para a vida prática, pois como observamos na maioria das respostas¹², estudar História nos permite *saber o que aconteceu para estarmos aqui (Estudante 6, 17 anos)*, uma vez que a *História traz um conhecimento que nenhuma outra matéria traz (Estudante 7, 16 anos)*, nos possibilitando *saber de onde viemos (Estudante 8, 16 anos)* e, assim, *ter conhecimento do passado para não cometer os mesmos erros e evoluir (Estudante 9, 17 anos)*.

Desse modo, é válido enfatizarmos que a maioria desses estudantes articulou as dimensões do tempo na busca de orientação para suas vidas práticas, pois como postulado por Bloch (2001) em seu método regressivo, a História nos permite compreender aspectos do presente pelo passado e, correlativamente, elementos do passado pelo presente. E, diante disso, procurando evidenciar as conexões entre o passado e o presente, também perguntamos aos

¹¹ Das 37 respostas a esta pergunta – 2 estudantes não responderam –: 17 estudantes, ou seja, aproximadamente, 46% das respostas, compreendiam a História enquanto disciplina que estuda apenas o passado.

¹² Das 37 respostas a esta pergunta – 2 estudantes não responderam –: 12 acreditavam que a História era relevante para compreender o presente e o futuro por meio de aspectos do passado, enquanto 8 destacaram sua importância para evitar a repetição de erros anteriores. Assim, observamos que para 20 estudantes, ou seja, aproximadamente 54,05% das respostas, a História possui uma utilidade prática e significativa.



estudantes se eles conseguiam perceber e exemplificar as relações da História com seu cotidiano.

Apesar de somente 2 estudantes responderem que não havia nenhuma relação entre a História e seu cotidiano, outros 3 deixaram essa pergunta em branco e mais 5 não souberam justificar o motivo da História se relacionar com seu dia a dia. Acreditamos que os estudantes que não responderam ou não souberam responder, tiveram dificuldade de perceber a História em suas vidas, pois, sabemos que durante nossa trajetória educacional, frequentemente, o ensino de História se configura a partir da utilização de métodos tradicionais e, com isso, recebemos “[...] de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito [...]” (Bittencourt, 2008, p. 226-227) e, assim, criam pouca conectividade com os aspectos do cotidiano.

Nesse sentido, reconhecendo que a História se relaciona com nosso cotidiano na medida em que contribui “[...] para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebem informações simultâneas de acontecimentos internacionais [...]” (Bittencourt, 2004, p. 20), observamos que a maioria dos estudantes entende a relação direta do seu cotidiano com a História, pois, como exemplificado pelo *Estudante 10 (17 anos)*, nós tivemos momentos muito importantes, como as conquistas políticas, que nos influenciam até hoje e, desse modo, a História e o cotidiano são duas coisas que sempre estão juntas (*Estudante 11, 17 anos*), pois como demonstrado pelo *Estudante 12 (16 anos)*, cada coisa que eu faço é uma História, pois eu faço parte dela.

Embora a maioria das respostas a essa pergunta tenha abordado aspectos políticos, consideramos importante destacar duas respostas que colocam a questão racial no centro da discussão. Para o *Estudante 13 (16 anos)*, a História está diretamente relacionada ao seu cotidiano, pois, enquanto negro, ele vivencia as consequências de um passado escravocrata. Da mesma forma, o *Estudante 8 (16 anos)* compreende o racismo como parte tanto da História quanto de sua vida cotidiana, afirmando que, por ser negro e ter a oportunidade de frequentar a escola, já se considera protagonista de um acontecimento histórico. Assim, constatamos que, em sua maioria, os estudantes conseguiram relacionar a História a aspectos do presente, contribuindo para tornar a disciplina mais significativa, visto que

[...] indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos [...], estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...], [pois], o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos [...]. Este sentido de formar o pensamento crítico do aluno para a compreensão da realidade em que vive e transformá-la é, assim, um objetivo político possível de ser inserido em várias situações e condições (Bittencourt, 2004, p. 20-21).

Dessa maneira, com o objetivo de contribuir para a construção e o reconhecimento positivo das identidades dos estudantes negros, compreendemos que as transformações só são possíveis quando tomamos consciência dos processos que as envolvem. Por esse motivo, também perguntamos aos estudantes se já haviam estudado sobre a história dos africanos e/ou afro-brasileiros e, em caso afirmativo, do que se lembravam.

A maioria das respostas dos estudantes que afirmaram já ter estudado a história dos africanos e/ou afro-brasileiros referia-se a experiências de crueldade¹³, uma vez que, conforme apontado pelo *Estudante 14 (18 anos)*, infelizmente o ponto mais marcante sobre eles é a escravidão, pois, de acordo com *Estudante 15 (16 anos)*, quando fala de negros na História,

¹³ Dos 33 estudantes que afirmaram já terem estudado sobre a história africana e/ou afro-brasileira: 7 deles não lembravam os assuntos abordados e os outros 26 estudantes rememoraram os aspectos de sofrimento.



lembramos da escravidão. Outros pontos levantados incluíram a colonização do continente africano, guerras civis, massacres, miséria e a formação das favelas. Dessa forma, percebemos que a história dos africanos e afro-brasileiros foi, em grande parte, ensinada de maneira negativa a esses estudantes. Isso pode ser explicado pelo fato de que a narrativa histórica tradicional tende a enfatizar esses aspectos trágicos, negligenciando a riqueza cultural e a importância desses povos para a formação de diversas sociedades. Como nos adverte Munanga (2015, p. 25),

[...] evidentemente, o tráfico negreiro e, em consequência, a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico [...] (Munanga, 2015, p. 25).

Partindo desse entendimento, compreendemos a relevância da implementação da Lei 10.639/03, no entanto, além da garantia de sua implementação plena, ainda é necessário que o Estado brasileiro proponha leis educacionais mais efetivas para que o respeito e o reconhecimento às diferenças raciais prevaleçam, pois somente pelo ensino de uma História livre de preconceitos que será possível ao povo negro conhecer a potência de suas existências e construir suas identidades positivamente. Além disso, ao nos preocuparmos em ensinar outras histórias sobre as populações negras, também podemos contribuir para a fortificação da democracia brasileira, pois ela “[...] não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira” (Munanga, 2005, p. 17).

É fundamental destacar que nossa pesquisa não tem o propósito de apagar o aspecto cruel da escravidão e do racismo, nem de apenas enaltecer os africanos e afro-brasileiros, mas de evidenciar que a história dos negros no Brasil foi marcada pela estratégia de negação e distorção, e, quando narrada, era feita sob a perspectiva do outro e de seus interesses. Por isso, muitas vezes, a única memória que persiste sobre os negros está associada ao sofrimento (Munanga, 2015). Além disso, não temos a pretensão de criar “fórmulas” prontas para viabilizar o processo de construção e reconhecimento das identidades desses estudantes – uma vez que tais “fórmulas” não existem –, mas buscamos proporcionar diferentes possibilidades de produzirem conhecimento histórico sobre si mesmos.

Nesse sentido, lançando mão das diversas possibilidades de ensinar a história de África e dos afro-brasileiros, acreditamos que a utilização dos Patrimônios Culturais¹⁴ nas aulas de História, podem nos ajudar nesse processo, ao serem assumidos enquanto uma categoria de pensamento (Gonçalves, 2003),

[...] o patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre os seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideais e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas (Gonçalves, 2003, p. 31).

Com esse caráter, os Patrimônios Culturais nos permitem abrir caminhos para novas abordagens que valorizam e conferem visibilidade a diversas culturas que foram – e ainda são

¹⁴ Para entender como os Patrimônios Culturais podem ser utilizados como instrumento metodológico, ver mais em: HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília. DF: Iphan, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.



– marginalizadas. Quando os estudantes identificam e reconhecem o seu Patrimônio Cultural, eles podem desenvolver um senso de pertencimento, senso crítico e uma compreensão mais profunda do que os cerca, pois, ao estarem próximos de sua própria realidade, encontram maior significado em sua existência.

Nesse sentido, o professor de História, ao utilizar o Patrimônio Cultural como instrumento metodológico para destacar as histórias das populações negras, deve ter cuidado para não reduzir esse “lugar de memória”¹⁵ a um simples testemunho do passado e, portanto, algo neutro. A utilização dos patrimônios negros como ferramenta para o processo de construção e reconhecimento das identidades dos estudantes negros pode romper com a memória limitada ao sofrimento, frequentemente encontrada em muitos museus do Brasil, que expõem apenas objetos de tortura e castigo aos quais os escravizados eram submetidos.

Portanto, o ensino de História ao utilizar os patrimônios negros como instrumento pedagógico, deve pensá-lo para além de objetos de tortura, mas enquanto uma memória viva que busca entender os negros e as suas histórias, a partir de uma ótica própria, em que as culturas africanas e afro-brasileiras não são mais vistas de forma estereotipada e preconceituosa, visto que, os bens patrimoniais quando imbuídos de efetiva representatividade, podem ser utilizados como vetor de transformação, fortalecimento identitário e espaços de pertencimento (Nogueira; Nascimento, 2012). Dessa maneira, os estudantes negros ao se apropriarem das referências positivas de si em seus patrimônios, podem se reconhecer e se orgulhar de quem são.

Considerações Finais

Longe de resolvermos o árduo e demorado processo de reconhecimento, construção, afirmação e (res)significação das identidades negras, buscamos, antes de tudo, refletir sobre a possibilidade de um ensino de História que esteja comprometido em evidenciar outras narrativas, evitando aquelas que estereotipam, silenciam e excluem as populações negras. Almejamos por um ensino que destaque a importância das populações negras para a formação do Brasil, pois, ao conhecer aspectos positivos de suas histórias, os estudantes negros poderão desenvolver uma consciência mais profunda de si mesmos e de suas potencialidades. Estimular a reflexão sobre outras memórias acerca da África e dos afro-brasileiros nos permite reconsiderar o papel da História na construção dessas identidades, uma vez que se espera que a História possa romper com as prerrogativas que, frequentemente, ela mesma postula e que acabam por marginalizar os negros no Brasil.

Enquanto historiadoras, direcionamos nossa atenção para a apreensão do que era puramente vivo (Bloch, 2001): os estudantes. E, com isso, a partir de suas compreensões acerca da História e das histórias dos africanos e afro-brasileiros, trilhamos os caminhos de nossa pesquisa, problematizando e discutindo as respostas do questionário, para que, posteriormente, pudéssemos pensar em uma possibilidade que tornasse a disciplina mais dinâmica e significativa para os estudantes. Desse modo, elegemos os Patrimônios Culturais, pois, nos permitem pensá-los enquanto um espaço de construção, afirmação e perpetuação de identidades e memórias positivas, uma vez que são capazes de nos orientar em nossas práticas cotidianas, pois, apresentam certos modos de enxergar e viver o mundo.

¹⁵ Sobre o conceito de “lugar de memória” ver mais em: NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 03 out. 2024.



Assim, acreditamos que o ensino de História, ao explorar diversas possibilidades, incluindo os Patrimônios Culturais de origens africanas e afro-brasileiras, pode contribuir significativamente para o processo de autorreconhecimento do estudante negro e, além disso, sensibilizar os demais estudantes, especialmente os brancos, para reconhecerem a riqueza e a importância das populações negras. Dessa forma, esses estudantes podem se tornar aliados na luta por uma educação mais representativa e antirracista. Portanto, mediante toda a discussão, devemos compreender que, se “a coisa tá preta”, então a coisa está boa.

Referências

ARAÚJO, Rosângela Janja Costa. A África e a Afro-ascendência: um debate sobre a cultura e o saber. *In*: SILVA, Cidinha (org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional** [versão *on-line*], Feira de Santana, n. 14. p. 3-28, jun. 2013. Disponível em: https://www.valdeci.bio.br/pdf/n14_2013/azevedo_planejamento_docente_n14_jun13.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

GONÇALVES, José Reginaldo. O Patrimônio como categoria de pensamento. *In*: ABREU, Regina. CHAGAS, Mário (org.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.



“Se a coisa tá preta, a coisa tá boa”: desafios e possibilidades do ensino de História no processo de construção e reconhecimento das identidades dos estudantes negros

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184/105723>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia. Patrimônio Cultural e Cultura Afro-brasileira: Conflitos e Mediações. In: NOGUEIRA, João Carlos ; NASCIMENTO, Tânia Tomázia (org.). **Patrimônio cultural, territórios e identidades**. Florianópolis: Atilênde, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: Representações e Imprecisões na Literatura Didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3. p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, ano 9, v. 10, n. 16. p. 9-40, jun/2004. Disponível em: https://institucional.upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista_multipla/multipla16.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

