

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA CHUEIRE CALDAS

POSITIVAÇÃO DA ÁFRICA: REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DAS PERCEPÇÕES
DE ALUNOS



LAPA
2016

CAMILA CHUEIRE CALDAS

POSITIVAÇÃO DA ÁFRICA: REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DAS PERCEPÇÕES
DE ALUNOS

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientador: Prof. Mauricio Polidoro

LAPA
2016

POSITIVAÇÃO DA ÁFRICA: REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS

Camila Chueire Caldas¹; Maurício Polidoro²

¹Graduada em História, Professora da rede pública do Estado do Paraná - camilachueire@gmail.com

² Geógrafo, Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - mauricio.polidoro@restinga.ifrs.edu.br

Resumo: O presente artigo pretende relatar uma prática docente que ocorreu com alunos de 6ºano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Curitiba-Pr. Através de um questionário preliminar foi percebido que estes alunos possuíam uma visão negativa sobre a África e seus povos. Em seguida foi pensada uma intervenção que possibilitasse uma nova percepção por parte deles. Por meio da perspectiva da Educação Histórica, buscou-se analisar se houve um processo de formação de uma consciência histórica que apresentasse a positivação da África, seus povos e suas culturas. Assim, este estudo se enquadra num conjunto de produções que se comprometem a colocar em prática a lei 10.639/03, demonstrando a importância de trabalhar a temática racial em sala de aula para uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Positivação da África; Educação Histórica; Lei 10.639/3

Abstract: This article aims to report a teaching practice that occurred with students from 6th year of primary education in a state school of Curitiba-Pr. Through a preliminary questionnaire was realized that these students had a negative view about Africa and its people. Then it was thought an intervention that would allow a new perception on their part. Through the perspective of History Education, sought to thus analyze whether there was a process of formation of a historical consciousness to submit positivization of Africa, its peoples and their cultures. This study is part of a set of productions that are committed to putting into practice the Law 10.639/03, showing the importance of working racial theme in the classroom to a more just and democratic society.

Keywords: Positivation Africa; History Education; Law 10.639/3

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação, a autora Nilma Lino Gomes (GOMES, 2002.) Ressalta que esta pode ser vista como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços, como na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. Sendo assim, a escola e seus professores não são os únicos responsáveis pelo processo de

educação. Porém, o processo educacional que ocorre na escola, além de importante para a aquisição dos saberes, é hoje inevitável e talvez o mais significativo na vida das crianças e jovens, em seu processo de formação de identidade. É este um dos espaços no qual se aprende e compartilha “não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”(GOMES, 2002, p.39). Encontramos, pois, na escola mais que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. A escola

Embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase incorrigível (SILVA, 2007, p. 496)

Com base nessa concepção de escola, o movimento Negro brasileiro há décadas denuncia o caráter excludente e racista da educação no Brasil. Enquanto espaço específico de formação, a escola acaba por interferir no processo de construção de identidades, assim, o olhar lançado para o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p.39.).

Há cerca de doze anos foi promulgada a Lei 10.639 de 2003 que instituiu como obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. Embora esta lei exista há alguns anos, na prática muito se deve fazer para que ela se torne de fato realidade, sendo implementada de forma efetiva e consciente nas instituições de ensino em todo território nacional.

A Lei 10.639/03 foi uma grande conquista do movimento negro brasileiro, atendendo suas propostas e reivindicações. Com o objetivo de educar para as relações étnico-raciais, busca promover o reconhecimento e a valorização da decisiva participação de africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, assim como o respeito e divulgação de sua cultura e história (SILVA, 2010, p.39). Esta lei trata ainda de uma “política de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vem

causando, há cinco séculos”, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010, p. 39).

Observa-se que a lei 10.639/03 faz-se necessária, pois, ainda hoje, o racismo está muito presente em nossa sociedade. Quando falamos sobre a situação de negros e negras no Brasil, devemos levar em conta o mito da democracia racial. Tal mito expressa que a sociedade brasileira se constituiu sem conflitos raciais abertos, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul. Acreditou-se com isso que “o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qual quer pessoa no Brasil” (BERNARDINO, 2002, p. 249).

A importância em discutir tal mito reporta-se diretamente ao questionamento da sociedade que queremos e da solução que devemos buscar para alcançá-la, pois o mito da democracia racial mascara o racismo existente na sociedade, um racismo institucionalizado. Segundo Fabiana de Moraes

No Brasil, o Racismo Institucional é informado por uma maneira notadamente peculiar de lidarmos com a questão racial. A ideia de que, pelo fato de não possuímos segregações raciais legitimadas por um aparato jurídico, e as distinções territoriais e simbólicas não serem nomeadas através de dualismos de cor como ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, construímos nosso cotidiano de forma harmoniosa no que diz respeito à questão racial, finda por legitimar o privilégio da população branca, silenciando parte considerável da população negra e perpetuando uma desigualdade que se mantém sempre sob o atributo da diferença social. (MORAES, 2013, p.12)

Para além da dimensão social, os problemas relacionados ao mito da democracia racial incluem um componente perverso relacionado à dimensão da psicologia coletiva, como afirma Reis (2009, p. 445), onde até mesmo certo sentimento básico de autoestima tenderia a ser negado à população negra brasileira.

A dita democracia racial, com seus ideais de oportunidades iguais a toda população brasileira desde o final do século XIX, é mais que comprovadamente uma ilusão, para não dizer que é uma mentira. A ideologia da democracia racial serve como mistificação e mascaramento de uma realidade de racismo e discriminação (REIS, 2009, p. 448).

A escola, por tanto, deve de fato tomar para si este debate e promover ações que visem não somente o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas também deve conscientizar-se que ao fazê-lo tem por objetivo promover um

espaço de novas formações de identidades, que sejam múltiplas, conscientes de suas historicidades e de sua igualdade social e de direitos as demais. Torna-se necessário

Entender o aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p. 11)

Sendo inerente a disciplina de História, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira pode ser abordado pelas lentes da Educação Histórica. Esta “pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p.11). Dentro desta ótica da didática da história, o ensino da temática ganha novos ares e relevância, pois através da compressão histórica os educandos “veem se como parte de um contexto humano muito maior do que suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceituais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo” (BARCA, 2012, p.40).

Nesta perspectiva, o presente projeto de pesquisa tem por finalidade perceber como a disciplina de História pode contribuir para uma educação voltada para as questões étnico-raciais, inserindo de forma mais incisiva a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira durante as aulas. Pretende-se promover uma maior aceitação, valorização, positividade e conhecimento sobre a África, seus povos e suas culturas.

METODOLOGIA

O presente trabalho será uma pesquisa qualitativa, na qual será analisada a percepção dos estudantes quanto à África, aos povos africanos e, principalmente, se ao longo do trabalho esta percepção pode mudar. Enquanto pesquisa qualitativa, este trabalho se atentará na interpretação dos sujeitos pesquisados, assim como os seus entendimentos e subjetividades sobre os temas abordados.

Primeiramente, foi trabalhado um questionário com 76 estudantes de 6ºano do ensino fundamental de uma escola estadual em Curitiba, Pr. Neste questionário,

os alunos responderam perguntas relacionadas ao conhecimento que possuíam sobre o continente africano e sobre seus povos. Em um segundo momento, se trabalhou o conteúdo sobre o Egito Antigo, por meio do livro didático. Ao longo das aulas, os estudantes foram questionados sobre a localização do Egito, sobre as possíveis origens dos egípcios e para embasar a discussão, utilizaram-se como material complementar, trechos do primeiro capítulo do segundo livro História Geral da África, que aborda justamente a questão da origem dos egípcios.

Posteriormente, outra atividade foi desenvolvida. Esta atividade trazia três imagens da Cleópatra:

Imagem 1



Fonte:
<http://www.egitoantigo.net/cleopatra-a-a-ultima-rainha-do-egito.html>

Imagem 2



Fonte:
<http://www.divadepressao.com.br/diva-day-elizabeth-taylor/>

Imagem 3



Fonte:
http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2008/12/081216_cleopatraroost_np.shtml

Destas representações da mais famosa governante do Egito, a primeira compreende uma fotografia da atriz Elizabeth Taylor interpretando a Cleópatra no filme de nome homônimo, produzido em 1963. A segunda uma fotografia de um busto em mármore, produzidos pelos romanos por volta 46 a.c., quando Cleópatra visitou Roma. Já a terceira e última imagem a ser analisada na atividade seria uma reconstrução facial elaborada pela egiptóloga britânica da Universidade de Cambridge, Sally Ann Ashton. A terceira imagem, diferente as duas anteriores, representa a Cleópatra com traços de uma mulher negra. Nesta atividade os alunos deverão analisar as imagens, descrevendo-as e produzir justificativas para qual das imagens deveria melhor representar a verdadeira Cleópatra.

As informações presentes nas respostas desta atividade serão comparadas com as respostas do primeiro questionário, sendo que busca-se com este processo perceber uma mudança positiva quanto a imagem da África na antiguidade, assim como uma mudança na consciência histórica dos estudantes, ou seja, se pretende perceber se os conteúdos de história aprendidos pelos estudantes pode auxiliá-los em suas situações cotidianas.

Por meio da concepção da Educação Histórica, se espera que o aparato conceitual da história habilite os estudantes a desenvolverem de forma objetiva e fundamentada, a partir da análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo, permitindo melhor se situarem no tempo, ou seja, se espera que haja a formação de uma consciência histórica. Assim, a consciência histórica será “algo ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano” (SCHMIDT, BARCA E GARCIA, 2011, p. 16).

O historiador Rüsen (Rüsen, 2011) ressalta que

o que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. (...). Com respeito ao processo real de instrução histórica pode reanimar o ensino e o aprendizado de história ressaltando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isto, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistral* (história mestre da vida). (RÜSEN, 2011, p. 40)

Assim, a consciência histórica auxilia a investigar o aprendizado histórico, se os alunos conseguem se utilizar dos conhecimentos históricos em situações práticas de suas vidas, de seu cotidiano.

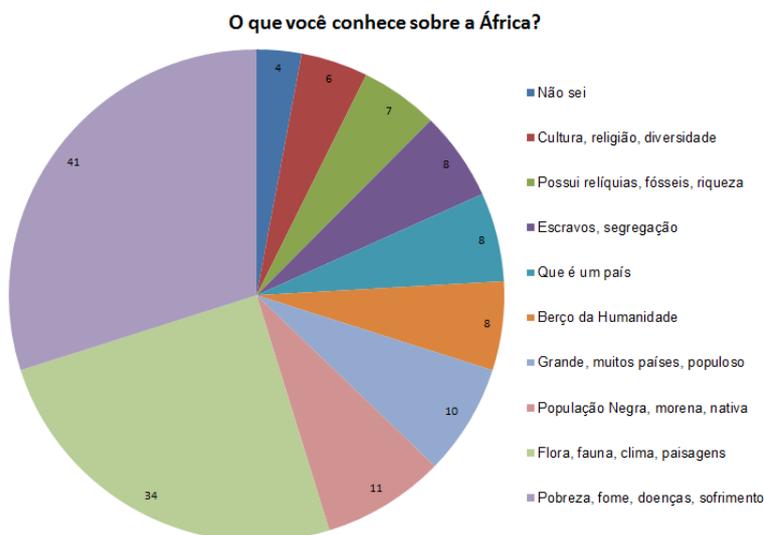
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário preliminar continha um total de cinco questões discursivas e abertas. Este fato forneceu diversos tipos de respostas, que compreende multiplicidade de noções a cerca do continente africano. As respostas dos estudantes foram agrupadas em uma mesma categoria quando foram muito

próximas e parecidas. Os gráficos apresentados correspondem a uma pergunta e suas respostas agrupadas. Ocorreu que em diversos casos em uma mesma resposta, havia várias afirmações que foram encaixadas em mais de uma categoria de resposta, por exemplo, quando foi respondido que na África é quente, que as pessoas de lá passam fome e que foram escravizados. Neste caso, uma mesma resposta foi contabilizada em três categorias de respostas, como de calor, seca, deserto; pobreza, fome, doenças e sofrimento; e a terceira categoria escravos. A maioria dos gráficos apresentam muitas categorias. Este fato prejudica didática e esteticamente o gráfico, porém, buscou-se trazer fielmente as respostas dos estudantes.

O primeiro gráfico apresenta as respostas dos estudantes sobre o que conheciam sobre a África. Buscou-se analisar seus conhecimentos prévios acerca deste continente, sem intervenções.

Gráfico 1

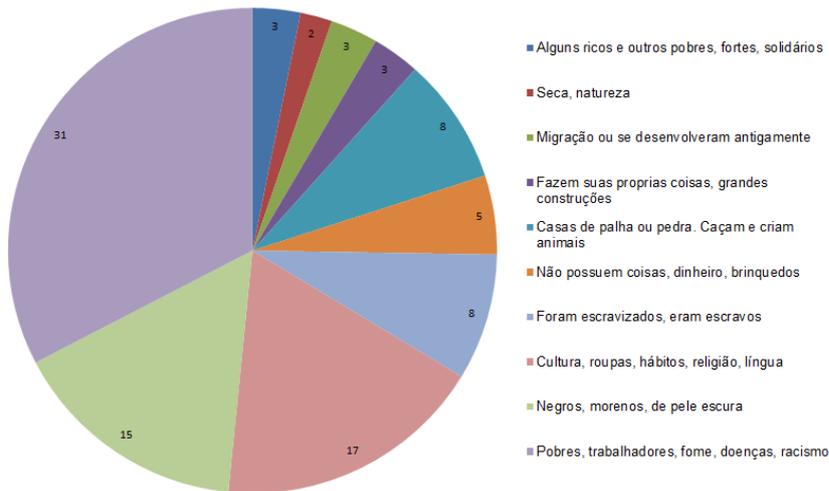


Fonte: os autores.

O segundo gráfico representa as respostas referentes aos conhecimentos prévios sobre os povos da África. A pergunta possuía um carácter genérico, trazando os povos africanos numa categoria geral, sem preocupação de expor a diversidade existente neste primeiro momento.

Gráfico 2

O que você sabe sobre os povos da África?

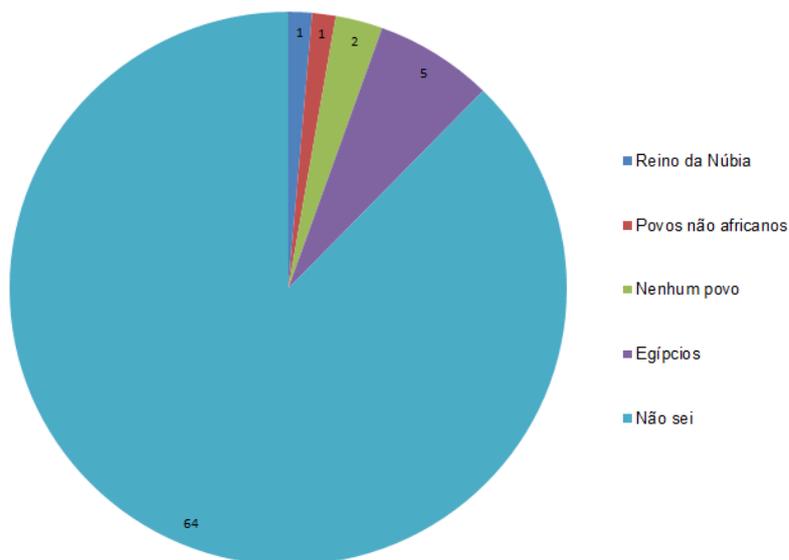


Fonte: os autores.

O gráfico 3 tinha por objetivo perceber se os estudantes pesquisados relacionariam principalmente o Egito a África, reconhecendo que esta civilização pertencia a este continente.

Gráfico 3

Qual povo da África que na Pré-história ou na Idade Antiga se tornou uma sociedade mais complexa?



Fonte: os autores.

O quarto gráfico buscou ser um exercício que criasse certa empatia, pois os alunos teriam que imaginar a África antigamente e hoje em dia, percebendo a mudança que pode ou não ocorrer com o tempo.

Gráfico 4

Como você imagina que eram os povos africanos na antiguidade e como são hoje em dia?

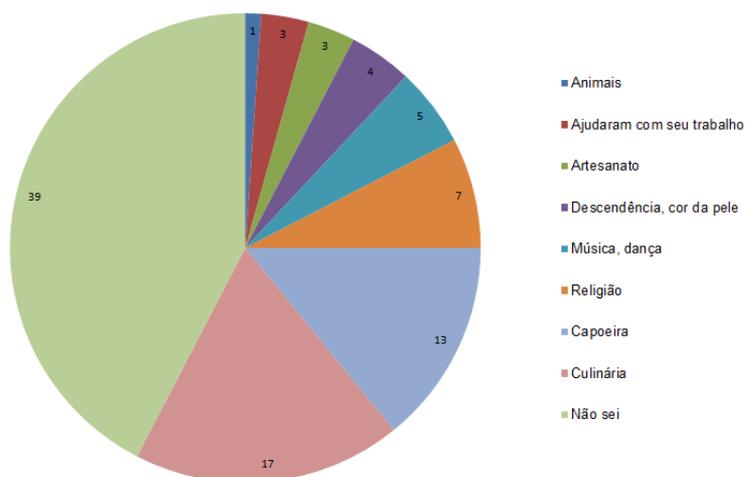


Fonte: os autores.

Já o gráfico 5, buscou perceber se havia por parte dos estudantes o reconhecimento dos elementos das culturas africanas na cultura brasileira.

Gráfico 5

Você sabe alguma contribuição dos povos africanos para nossa sociedade?



Fonte: os autores.

Percebe-se primeiramente que os estudantes possuem pouco conhecimento acerca deste continente e principalmente conhecimentos superficiais e que

ressaltam suas características negativas. Chegaram a afirmar que a África seria um país.

O mais marcante é o fato demonstrado nos gráficos 1, 2 e 4 que a maioria das respostas afirma que o continente africano é pobre, que seus povos passam fome, que tem muitas doenças (sendo lembrado o ebola) e sofrem. Outro dado relevante é que associaram a África cor negra, assim como, que de certa forma foi esperado, grande parte dos estudantes não sabiam de contribuições dos povos africanos para nossa sociedade. Os que souberam responder essa pergunta acabaram por falar mais de uma contribuição, como a capoeira e a feijoada. O mais interessante é de que os estudantes não souberam identificar sociedades com certo grau de complexidade na África. Nota-se que o já havia sido muito discutido em sala de aula em conteúdos anteriores a formação das civilizações antigas, com divisão social, formação de um poder centralizado, o avanço cultural e material. Foram poucos estudantes que falaram de Egito e somente um que falou sobre reino da Núbia. Houve ainda dois estudantes que afirmaram que nenhum povo da África se tornou uma sociedade com certo grau de complexidade.

Após este questionário preliminar, foi abordado o conteúdo sobre o Egito Antigo. Para isso, foi utilizado o livro didático da coleção História, sociedade e cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Junior. Como material complementar, foi abordada as questões trazidas por Cheikh Anta Diop, no segundo volume da obra História Geral da África, produzida pela Unesco (2008), no primeiro capítulo, no qual afirma que a origem do Egito é negra, que os antigo egípcios eram, em sua maioria negros, visando problematizar a questão da origem do Egito, colocando em evidência a problemática da negritude ou não dos egípcios. Neste momento, procurou-se enfatizar o silêncio sobre esta questão no livro didático.

Sendo trabalhado o conteúdo, realizou-se a atividade proposta no livro didático de análise de imagens da rainha Cleópatra. Com base nestas imagens, os estudantes responderam três questões.

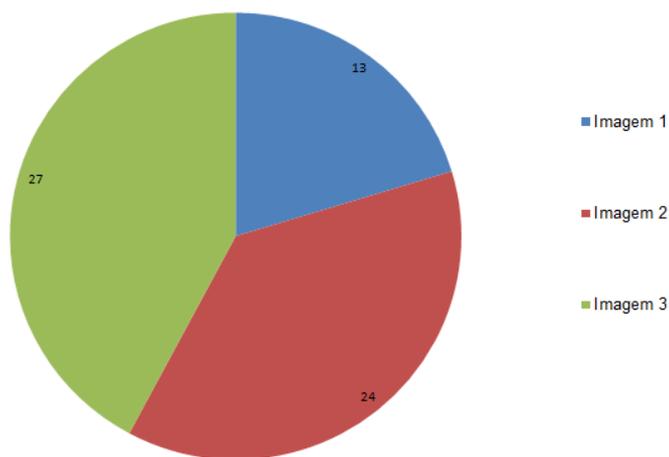
Os estudantes, na resposta a primeira, questão, descreveram a primeira imagem como uma estátua na maioria das respostas. Relatam também ser bonita, branca, parecer romana e grega. Já a segunda imagem pela maioria dos estudantes como uma humana, uma atriz, posteriormente sendo descrito seus aspectos físicos, os adereços e a maquiagem. A terceira imagem, por sua vez, foi descrita pela maioria como uma negra. Outros ainda relataram o fato de ser uma representação

de computador e descreveram seus aspectos físicos. E por fim, uma parcela dos estudantes não respondeu esta questão e houve também alguns que fizeram descrições gerais, ressaltando que são todas representações da mesma rainha, que foram feitas com materiais diferentes ou que não parecem a mesma mulher.

O gráfico 6 apresenta as respostas referentes a segunda pergunta, na qual os estudantes tiveram que relatar qual das três imagens achavam mais parecida com a verdadeira Cleópatra.

Gráfico 6

Qual delas você acha a mais parecida com a "verdadeira" Cleópatra?
Justifique.



Fonte: os autores

Observa-se que muitos alunos identificaram a terceira imagem como sendo a mais parecida com a verdadeira Cleópatra. Nas justificativas, muitos estudantes ressaltaram o fato do Egito ficar na África, por tanto, que os egípcios antigos deveriam ter traços negros. Outros que seria a mais bonita, a mais parecida. Quatro alunos relacionam o fato da terceira imagem ser fruto de uma pesquisa, por tanto, mais próxima da verdade. Este fato demonstra que os alunos conseguiram neste exercício se utilizarem do conhecimento adquirido nas aulas anteriores e das discussões realizadas.

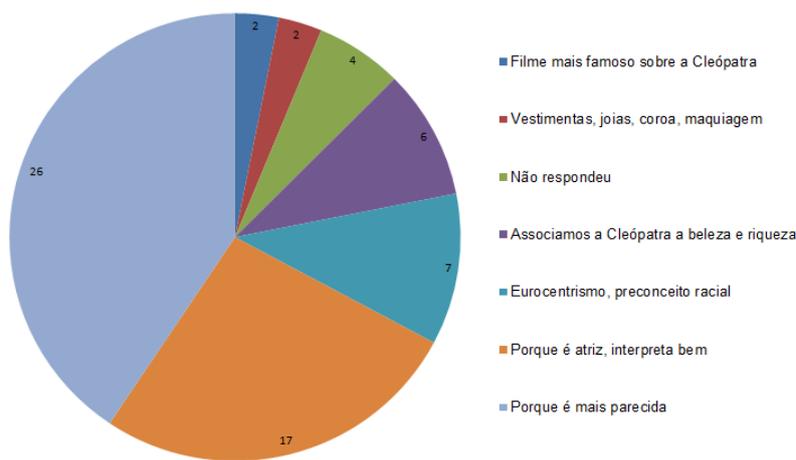
Os que consideraram a primeira imagem justificaram sua escolha com base na história, afirmando que era a mais antiga, que por ser uma estátua seria uma representação mais confiável que uma atriz interpretando ou uma reconstrução holográfica. Já as justificativas dos que escolheram a segunda imagem se pautaram

nas indumentárias que atriz usava, no sentido de que a atriz se parecia com a Cleópatra por se vestir como ela.

No último gráfico, os estudantes tiveram que responder porque ocorre a associação da Cleópatra com a atriz Elizabeth Taylor. É importante ressaltar que nenhum dos estudantes que participaram desta pesquisa havia assistido a este filme, não conhecendo, portanto, a atriz.

Gráfico 7

Por que quase sempre associamos Cleópatra a atriz Elizabeth Taylor?



Fonte: os autores.

Dos estudantes pesquisados, sete ressaltaram que se costuma associar a atriz Elizabeth Taylor a Cleópatra pelo eurocentrismo, num sentido de que vemos o mundo do ponto de vista ocidental, branco, civilizador, entrando em consonância com a discussão feita por Diop (2008) e abordada em sala. O controverso foi que muitos que achavam a imagem 1 ou 3 a mais parecida com a verdadeira Cleópatra afirmaram que associamos esta a atriz por serem parecidas.

Segue-se por fim, a última atividade, realizada após todo o trabalho dos conteúdos relacionados a África, no final do bimestre. Esta consistiu em uma produção de texto na qual os estudantes criariam uma história onde eles se deparariam com um caso de racismo, devendo apresentar argumentos para convencer a pessoa que cometeu o ato de racismo do porque fez algo errado. Pretendeu-se nesta atividade analisar se entre os argumentos dos alunos seriam abordados alguns dos assuntos trabalhados em sala.

Foram analisadas 59 narrativas. Destas 29 continham argumentos históricos, como a contribuição cultural ou as realizações das sociedades antigas africanas que foram estudadas. As 30 restantes, por sua vez, argumentavam que o racismo era errado, que não se deveria fazer isso porque somos todos iguais, todos filhos de deus e que a pessoa não gostaria que fizessem a mesma coisa com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar as atividades, fica claro a importância de se abordar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula. Foi possível perceber que boa parte dos estudantes passaram a se utilizar do conhecimento histórico para basear suas ações e opiniões. Ocorreu de uma aluna negra emprestar um livro na biblioteca da escola sobre a África e de outra aluna querer parar de alisar seus cabelos cacheados. Creio que isso foi possível pelo fato de terem mudado sua concepção deste continente e conseqüentemente do que ser afro-descendente significa. É muito comum os estudantes não relatarem que são descendentes de negros ou de índios quando se pergunta em sala se sabem a sua descendência. Como seria possível que afrodescendentes no Brasil se orgulhassem de suas raízes negras tendo uma imagem tão ruim assim da África?

A necessidade de trabalhar a lei 10.639/03 é muito grande. O desconhecimento sobre a África, sobre seus povos, sua história, sua diversidade é gritante. E como foi comprovado, há possibilidades de mudar esta visão, de proporcionar aos alunos e alunas, negros ou não, uma ideia nova sobre a África, sobre os povos que vieram para o Brasil na diáspora, os quais são também responsáveis pela construção do nosso país, da nossa cultura, da nossa alimentação, da nossa sociedade, porém, que são invisíveis. É necessário, porém, que haja vontade por parte dos educadores e gestores da educação para cumprir esta lei. Os estudantes esperam por isso, sentem a necessidade de se reconhecerem na história, de saberem sobre seus ancestrais.

Por fim e não menos importante, dentro da escola crianças e adolescentes passaram boa parte de seus dias, formando suas opiniões, suas visões de mundo, sua identidade. Podemos e devemos usar estes espaços para a construção de

peças melhores, que se orgulham de sua história, de seu passado, que respeitam a si próprios e seus próximos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos e alunas que me proporcionaram realizar este trabalho, pela curiosidade com que recebiam os conteúdos e por confiarem em mim para guiá-los no processo de aprendizagem. Agradeço a meu esposo pelo apoio incondicional, pela motivação e pelo amor e carinho com que sempre me ouviu divagar e me acompanhou em discussões dos textos que lia. Agradeço ao meu tutor e ao meu orientador do curso de GDE pela paciência, compreensão e apoio!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Ideias-chaves para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n.1. p. 37-51, jan./jun. 2012.

BERNADINO, Joaze. Ação afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, p. 247-273. 2002.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 6º Ano. 2. Ed, São Paulo: FTD, 2012.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DIOP, Cheikh Anta. A origem dos antigos egípcios. In. UNESCO. **História Geral da África**. Editado por Gamal Mokhtar. 2.ed. rev. Vol. II – Brasília: UNESCO, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez.2002.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional : dez anos de ações do GT Racismo no MPPE /Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo**. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

REIS, FW. O mito e o valor da democracia racial. **Mercado e Utopia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 445-458. 2009

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p 489-506, set./dez. 2007.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A. GOMES, N. L. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.