

volume

**25/2**

Agosto/2020

ISSN 2596-2876

ICH - UFPel



# História em revista

revista do núcleo de documentação histórica

dossiê: Ensino de História e Educação em Tempos de Incerteza

*Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem  
especialidades em duas especialidades em duas especialidades em duas  
para casamentos, baptizara casamentos, baptizara casamentos, bapti-  
sados e banquetes. E' asados e banquetes. E' asados e banquetes. E' a  
única de positura da ufurica de positura da ufurica de positura da ufurica  
muda Guarana Espumamuda Guarana Espumamuda Guarana Espumamuda  
te e de exellente obocete e de exellente obocete e de exellente obocete  
lab Laeta, fabricandos catals Laeta, fabricandos catals Laeta, fabricandos  
S. Paulo pelos Ses. Zus. Paulo pelos Ses. Zus. Paulo pelos Ses. Zus.  
motta Leoncio de Copolla Leoncio de Copolla Leoncio de Copolla  
J. Cantatara Brato. J. Cantatara Brato. J. Cantatara Brato.*



Hist. Rev. Pelotas Número 25/2 p.1 - 215 ago. 2020



**Obra publicada pela  
Universidade Federal  
de Pelotas**

*Reitor*

Pedro Rodrigues Curi Hallal

*Vice-Reitor*

Luis Isaías Centeno do Amaral

*Direção de Gabinetes da Reitoria*

Taís Ullrich Fonseca

*Pró-Reitora de Ensino*

Maria de Fátima Cossio

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação*

Flávio Fernando Demarco

*Pró-Reitora de Extensão e Cultura*

Francisca Ferreira Michelin

*Pró-Reitor de Assuntos Estudantis*

Mário Renato de Azevedo Jr.

*Pró-Reitor Administrativo*

Ricardo Hartlebem Peter

*Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação*

Julio Carlos Balzano de Mattos

*Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento*

Otávio Martins Peres

*Pró-Reitor de Gestão de Pessoas*

Sérgio Batista Christino

*Editora e Gráfica Universitária - Conselho Editorial*

*Pres. do Conselho Editorial:* João Luis Pereira

Ourique

*Repr. das Engenharias e Computação:* Darci Alberto

Gatto

*Repr. das Ciências Biológicas:* Flávio Roberto Mello Garcia e Marínes Garcia (suplente)

*Repr. das Ciências da Saúde:* Francisco Augusto Burkert Del Pino e Claiton Leoneti Lencina (suplente)

*Repr. das Ciências Agrônômicas:* Cesar Valmor Rombaldi, Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (suplente) e Fabrício de Vargas Arigony Braga (suplente)

*Repr. das Ciências Humanas:* Márcia Alves da Silva e Cláudio Baptista Carle (suplente)

*Repr. das Ciências Sociais Aplicadas:* Carla Rodrigues Gastaud

*Repr. das Linguagens e Artes:* Josias Pereira da Silva e Eleonora Campos da Motta Santos (suplente)

*Instituto de Ciências Humanas*

*Diretor:* Prof. Dr. Sebastião Peres

*Vice-Diretora:* Profa. Dra. Andréa Lacerda Bachettini

*Núcleo de Documentação História da UFPel – Profa. Beatriz Ana Loner*

*Coordenadora:*

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

*Membros do NDH:*

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

*Técnico Administrativo:*

Paulo Luiz Crizel Koschier

*História em Revista* – Publicação do Núcleo de Documentação Histórica

*Comissão Editorial:*

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes  
Prof<sup>a</sup> Dra. Lorena Almeida Gill

*Conselho Editorial:*

Prof<sup>a</sup> Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)  
Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)  
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)  
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)  
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos Aires).  
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)

*Editores:* Sirlei Teresinha Gedoz | Halferd Carlos Ribeiro Junior | Alessandra Gasparotto

*Editoração e Capa:* Paulo Luiz Crizel Koschier

*Imagem da capa:* Carlos Eduardo Sperb

*Pareceristas ad hoc:* Alba Cristina Couto dos Santos Salatino (IFRS) | Carla Beatriz Meinerz (UFRGS) | Claudia Daiane Garcia Molet (UFPel) | Debora Clasen de Paula (UFFS) | Gerson Wasen Fraga (UFFS) | Katani Maria Monteiro Ruffato (UCS) | Lisiane Sias Manke (UFPel) | Mairon Escorsi Valério (UFFS) | Nilton Mullet Pereira (UFRGS) | Vera Lúcia Maciel Barroso (Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre)

*Editora e Gráfica Universitária*

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 | Fone/fax: (53)3227 8411  
e-mail: editora@ufpel.edu.br

*Edição:* 2020/1

ISSN – 2596-2876

**Dados de catalogação na fonte:**

Aydê Andrade de Oliveira - CRB - 10/864

História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.25/2, (ago. 2020). – Pelotas: Editora da UFPel, 2020.  
1v.

Semestral  
ISSN 2596-2876

1. História - Periódicos. I. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.  
CDD 930.005

**Indexada pela base de dados Worldcat  
Online Computer Library Center**

**UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas**

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Fone: (53) 3284 3208 -

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

*e-mail:* [ndh.ufpel@gmail.com](mailto:ndh.ufpel@gmail.com)

**\* obra publicada em dezembro de 2020**



Os textos contidos neste volume são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores. Salvo informação explícita em contrário, o(a)s autor(a) (es) respondem pelas informações textuais e imagéticas contidas no presente volume.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	
	INTRODUCTION	
Sirlei Teresinha Gedoz   Halferd Carlos Ribeiro Junior   Alessandra Gasparotto		<b>06</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO AS FRONTEIRAS HISTÓRICAS SOBRE O FAZER DOCENTE		
TEACHER TRAINING: BREAKING HISTORICAL BORDERS ON DOING TEACHER		
Shirlei Alexandra Fetter   Raquel Karpinski   Denise Regina Quaresma da Silva		<b>11</b>
SER PROFESSOR DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRIMINALIZAÇÃO DO FAZER DOCENTE		
BE A HISTORY TEACHER IN THEACHER CRIMINALIZATION TIMES		
Elvis Patrik Katz   Andresa Silva da Costa Mutz		<b>28</b>
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REGIÃO DE ERECHIM/RS		
THE HISTORY EDUCATION OF ÁFRICA AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: THE CHALLENGES OF ANTIRACIST EDUCATION IN THE ERECHIM/RS REGION		
Luciana da Veiga		<b>47</b>
HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: AUTONOMIA NO ENSINAR E APRENDER		
AFRICA AND AFRICA'S HISTORY: AUTONOMY IN TEACHING AND LEARNING		
Aristeu Castilhos da Rocha		<b>70</b>
ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DE MAQUETES DO LASCA-UFSM		
TEACHING AFRO-BRAZILIAN HISTORY THROUGH LASCA-UFSM MODELS		
Valeska Garbinatto   André Luis Ramos Soares		<b>96</b>
SABERES E VALORES DAS PESSOAS NEGRAS EM MOVIMENTO: ENSINAR HISTÓRIA EM COLETIVIDADES EMANCIPATÓRIAS		
KNOWLEDGE AND VALUES OF BLACK PEOPLE IN MOTION: TEACHING HISTORY IN EMANCIPATORY COLLECTIVITIES		
Maurício da Silva Dorneles   Carla Beatriz Meinerz		<b>114</b>
COMO TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PRODUZIDA NOS MUSEUS E EM OUTROS ESPAÇOS? UMA EXPERIÊNCIA ENTRE O MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO E O CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR UP, CAPÃO DO LEÃO-RS		
HOW TO WORK WITH HERITAGE EDUCATION PRODUCED IN MUSEUMS AND OTHER SPACES? AN EXPERIENCE BETWEEN THE MEMORIAL DA RESISTÊNCIA AND THE CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR UP, CAPÃO DO LEÃO-RS		
Milena Rosa Araújo Ogawa   Amanda Nunes Moreira		<b>132</b>

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA COM AULA OFICINA HISTORICAL LEARNING AND GENDER: AN EXPERIENCE WITH WORKSHOP CLASS	Amanda Nunes Moreira	155
“NÃO É PRECISO QUEIMAR SUTIÃS EM PRAÇA PÚBLICA”: O DIA INTERNACIONAL DA MULHER ATRAVÉS DO JORNAL PIONEIRO	“NO NEED TO BURN BRAS IN PUBLIC SQUARE”: INTERNATIONAL WOMEN'S DAY THROUGH PIONEIRO NEWSPAPER	179
UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA	Rúbia Hoffmann Ribeiro   Eliana Gasparini Xerri	199
A PICTURES IS WORTH A THOUSAND WORDS: CONSIDERATIONS ABOUT USING PHOTOGRAPHY IN HISTORY EDUCATION	Isabella Czamanski Rota	

# HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: AUTONOMIA NO ENSINAR E APRENDER

AFRICA AND ÁFRICA'S HISTORY: AUTONOMY IN TEACHING AND LEARNING

Aristeu Castilhos da Rocha<sup>1</sup>

---

**Resumo:** O presente artigo apresenta, inicialmente, as inquietações e percalços encontrados para aplicação da lei 10.639/2003 no âmbito da Educação Básica. Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo e uma possibilidade epistemológica, que aponte para a visibilidade dos “saberes da diversidade étnico-cultural”. A proposta defende a dinamização de abordagens voltadas a afirmação de práticas pedagógicas referentes à afirmação identitária, sociocultural, antirracista e intercultural, transversal e interdisciplinar que conduza os entrelaçamentos do ensino de História como as “linguagens alternativas” da Literatura, do Cinema e da Música. Por entendermos que a sala de aula precisa tornar-se um laboratório de reflexões, debates, problematização, criatividade, diversidade, democracia e estratégias articuladas é que sugerimos proposições didáticas para o estudo de Histórias da África e Afro-brasileiras de forma criativa, inovadora e reflexiva. Esperamos indicar caminhos para uma reconfiguração curricular e a inserção dessas temáticas nas práticas educativas.

**Palavras-Chave:** Ensino, relações étnico-raciais, educação básica, formação inicial e continuada de professores.

**Abstract:** This article presents, initially, the concerns and mishaps encountered in the application of Law 10.639 / 2003 in the scope of Basic Education. It is a qualitative approach and an epistemological possibility that points to the visibility of the “knowledge of ethnic-cultural diversity”. The proposal defends the dynamization of approaches aimed at the affirmation of pedagogical practices regarding the identity, sociocultural, anti-racist and intercultural, transversal and interdisciplinary affirmation that leads the intertwining of the teaching of History as the “alternative languages” of Literature, Cinema and Music. Because we understand that the classroom needs to become a laboratory for reflection, debate, problematization, creativity, diversity, democracy and articulated strategies, we suggest didactic propositions for the study of African and Afro-Brazilian Stories in a creative, innovative and reflective. We hope to indicate ways for a curricular reconfiguration and the insertion of these themes in educational practices.

**Key words:** Teaching, ethno-racial relations, basic education, initial and continuing teacher education.

---

## Introdução

A organização do presente artigo resulta das discussões a respeito da História da África e Afro-brasileira e em relação ao seu ensino, principalmente, em função da aprovação da lei 10.639/2003. Nesse período, a abordagem dessa temática ganhou espaço, de forma significativa, na academia através da elaboração de teses, dissertações, publicações de livros e artigos, seminários e

---

<sup>1</sup> Doutor em História. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos.

jornadas, etc. Por outro lado, ainda são incipientes os estudos, publicações e resultados práticos a respeito da sua aplicação no âmbito das atividades educativas. Nesse sentido, queremos colaborar com sugestões didáticas que provoquem impacto nos processos de ensino e aprendizagens na Educação Básica.

A construção teórica e prática, do presente artigo, ocorre em meio a um contexto de incertezas a respeito do papel da educação e do próprio ensino de História. Este cenário começa a ser desenhado a partir da crise econômica mundial e brasileira, do “golpe” político, jurídico e midiático (2016), pelos avanços das ideias neoliberais como a aprovação da PEC do Teto (Emenda 95) que estabelece o congelamento, por vinte anos, das verbas para educação, saúde e assistência social, privatizações e entrega das riquezas ao capital internacional, etc. Como parte desse projeto e colaborando nesse sentido aprova-se a Lei 13.415/2017 que de forma impositiva e sem passar por uma discussão aprofundada com os professores, pesquisadores, universidades e sociedade propõe um “novo” Ensino Médio e a BNCC ( Base Nacional Curricular Comum) provoca inquietude e questionamentos a respeito do papel da educação do ensino médio e do próprio ensino de História.

A complexidade desse quadro amplia-se a partir da instalação do novo “desgoverno” no início de 2019, que além de defender o que mencionamos no parágrafo anterior, desarticula a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), demonstra uma série de indefinições a respeito do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), gera um caos com o corte de verbas para as Universidades, Institutos federais e Educação Básica: desrespeita professores e estudantes, ataca a imprensa, intelectualidade, as ciências humanas e a pesquisa. Colaboraram para o agravamento desse contexto, o crescimento de casos de intolerância religiosa, social, de origem, de raça e de gênero; o crescimento do nº de feminicídios e de transfeminicídios, ataques sistemáticos ao meio ambiente, especialmente, a floresta amazônica, as minorias sociais, em especial, as populações negra e indígena. É em meio a esse cenário que defendemos uma educação alicerçada segundo Lampert (2007, p.4) em “valores morais, éticos, cognitivos e afetivos, capazes de viver equilibradamente em aldeia global insegura, cheia de medos, incertezas e sem um quadro paradigmático amplo, que norteie o

pensamento, os sentimentos e as ações”.

Enquanto docente e pesquisador comprometido com a educação acredito que o ensino de “História da África e Afro-brasileira” pode colaborar para o entendimento dessas questões, assim como propor uma nova interpretação histórica para além da perspectiva do mercantilismo, da escravidão, dos preconceitos, das dores e ressentimentos. Nessa linha de raciocínio, concordo com Lima (2019, p. 65-66) quando o mesmo diz que “o exercício do historiador ávido em conhecimento e em entender práticas, costumes, seres humanos e espaços, deve dispor de um amplo repertório interdisciplinar, como os estudos africanos, que traga consigo a compreensão de que a cultura, diferente da natureza, é dotada de operações pautadas na invenção e na criação.”

A obrigatoriedade dos estudos de História da África e Afro-brasileira expressa o resultado das lutas sociais desencadeadas a partir de diferentes formas de resistências desenvolvidas pelas populações de ancestralidade africana que começaram a chegar nas Américas e no Brasil, principalmente entre os séculos XVI e XIX ,através do tráfico negreiro transatlântico ocorrido sob a égide do mercantilismo. Os escravizados que chegavam à América de acordo com Schwarcz e Starling (2015, p.86) “falavam línguas, distintas, e com frequência as vendas finais no continente rompiam laços culturais e familiares entre eles, ou ao menos essa era a intenção dos clientes interessados em evitar possíveis insurreições e revoltas”.

Por outro lado, as populações de procedência africana adaptaram-se ao meio ambiente, preservaram heranças culturais trazidas em suas memórias e, gradativamente, passaram a resistir através das fugas, suicídios, abortos, jogando a capoeira, fugindo e organizando os quilombos, misturando suas práticas religiosas ancestrais com o catolicismo, participando das irmandades religiosas e movimentos sociais, fundando as escolas de samba e os clubes sociais negros, enfim, delineando o que no século XX denominamos de Movimento Negro. Para Schwarcz e Starling (2015, p.105) “Lembrar e cultuar memórias, traços, vestígios de raízes culturais africanas, foi outro ingrediente indispensável para formar a capacidade de resistência dos escravos no Brasil.” Para consolidação dessas resistências foram fundamentais o protagonismo dessas populações e, principalmente, de lideranças como Zumbi, Luíza Mahin, Castro Alves, José do Patrocínio, Luíz

Gama, etc. Esse protagonismo, de certa forma, teve continuidade no século XX através das iniciativas de Abdias do Nascimento, Ruth de Souza e Grande Othelo entre outros.

Com a implantação do Regime Militar (1964-1984) os movimentos sociais foram bastante sufocados e silenciados pelo autoritarismo vigente. No entanto, as ideias e algumas ações do Movimento Negro mantiveram-se anonimamente, e dialogaram com os movimentos sociais que emergiram a partir do final da década de 1970. Graças às articulações um marco fundamental na organização do movimento negro nesse contexto no entendimento de Pereira (2017, p.17) foi

a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, em julho de 1978. Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando raça e classe na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na construção do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido responsável pela difusão da expressão movimento negro, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil.

Os movimentos sociais, surgidos nos fins dos anos de 1970, que almejavam o final do Regime Militar (1964-1984) ganharam a adesão de setores da sociedade civil, partidos políticos, cientistas, professores, artistas, etc. O processo desencadeado por essas lutas vai provocar avanços significativos, com a inclusão dos estudos das culturas de matriz indígena, europeia e africana na Constituição Brasileira (1988), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) lei 9394/1996; PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Assim no entendimento de Costa/Eugenio (2018, p. 299) o ensino de “História em 1998 já preconizava a importância da discussão dos temas transversais e da pluralidade cultural da formação do povo brasileiro nos currículos”.

O movimento negro é diverso e plural, entretanto na sua Carta de Princípios (1978) já apresentava algumas reivindicações como a “reavaliação do papel do negro e de sua cultura na história do Brasil”, declina pelo apoio às “ações afirmativas” em prol da população negra como, por exemplo, as cotas para negros nas universidades. Nessa perspectiva a construção da lei 10.639/2003 constituiu-se em uma ação afirmativa assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento (BRASIL, 2004, p. 10), na sua introdução, atenta para à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de “reparações, e de

reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata de política curricular, fundada nas dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial como descendentes de africanos, povos indígenas, como descendentes de europeus e asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”.

Há mais de quinze anos da criação da lei 10.639/2003 e da publicação dos documentos posteriores percebemos avanços nas pesquisas acadêmicas de natureza historiográfica e incipientes estudos sobre a abordagem dessas temáticas nas salas de aula, enfoque de nosso estudo. Tanto tempo depois, embora tenhamos obtido algumas conquistas como as publicações, em língua portuguesa, de autores estrangeiros e de pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre a História da África e Afro-brasileira enfrentamos dificuldades para a sua aplicação na Educação Básica. A inclusão recente dessas histórias nos programas de formação inicial e continuada de professores, nos currículos e livros didáticos são iniciativas individuais e pontuais.

A sociedade contemporânea é marcada pela globalização, internet, sites, informações e a possibilidade da conexão imediata com o mundo. A existência dessa diversidade de fontes lança dúvidas e requer uma investigação criteriosa. Ao voltarmos o nosso olhar para a História da África e, particularmente, o seu ensino as dificuldades tornam-se mais explícitas. O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da História no entendimento de Soares (2016, p. 2) não é relativo “a história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação equivocada sobre a África. Estas informações de caráter racista produziram um imaginário igualmente pobre e preconceituoso, extremamente alienante e fortemente restritivo”.

Em pleno século XXI a verdadeira História da África continua praticamente desconhecida e quando é lembrada aparece impregnada de preconceitos. O pesquisador africano Munanga (1993, p. 102-103) faz uma análise da visão da África construída no Brasil: “Um país indiferenciado e uniforme; uma massa compacta ao pé da Europa, composta por sociedades primitivas e estáticas; um país

tropical, de paisagens e culturas exóticas; marcada pelas catástrofes sociais, guerras civis, guerras étnicas.” A imagem que temos da África de acordo com Soares (2016, p. 1) é formada por “selva, com populações isoladas, famintas, aculturadas, vivendo em choupanas”. Enquanto isso Pereira (2012, p. 19), por sua vez, verifica que a África é caracterizada como um “continente exótico, primitivo, miserável, ignorante, violento-os três Ts (Tarzan, tribo e tambor). Os estudos de Munanga (1993), Pereira (2012) e Soares (2016) dialogam e apontam as visões construídas sobre a África impregnada de preconceitos e representações depreciativas as quais de acordo com Oliva (2016, p.197-198) são assinaladas por ”limitações e imperfeições de nossas referências e ideias acerca da África.”

Para superação do caráter europeizado e generalizado dos estudos da África recomendamos investigações em diferentes fontes, teorizações e aplicação de metodologias criativas na busca, permanente, da eliminação de preconceitos, ideologias e visões parciais. Para que essas superações sejam possíveis recorreremos a Cunha Junior (2012, p. 2) quando aponta cinco pontos fundamentais: “A África não é uma selva tropical; a África não é mais distante que outros continentes; as populações africanas não são isoladas e perdidas na selva; o europeu não chegou um dia na África trazendo civilizações; a África tem História e também tinha escrita”.

Para isso é de suma importância que as abordagens demonstrem uma África rica e diversa dos pontos de vista geográfico, ecológico, histórico, humano, étnico e cultural; uma África onde vivem, convivem e interagem povos com diferentes histórias e em diferentes estágios culturais e de desenvolvimento; uma África como berço da humanidade que em diferentes épocas abrigou importantes civilizações; uma África que além do domínio da escrita por alguns povos, sempre, teve como ponto forte a oralidade com os seus “dielis” e “griots”. Nesse sentido, lembramos Pereira (2014, p. 191) quando a autora evoca a “África-mãe é ícone ancestral dessa reconfiguração das abordagens históricas, sendo localizada como ponto longínquo e positivo de uma ancestralidade em mutação e positividade”.

Ao investigarmos os estudos e o ensino de História da África percebemos que essas temáticas são consideradas como assuntos que incomodam e ficam restritos ao tráfico negreiro, mercantilismo e escravidão. A História da África e suas relações com o Brasil Africano também são

lembradas através de situações recorrentes que Bakke chamou de “Pedagogia do evento”, ou seja, através de atividades relacionadas à celebração do 13 de maio (protagonismo branco da Princesa Isabel) ou as reflexões a respeito do 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, (Protagonismo Negro de Zumbi).

Para que a História da África, seu ensino e seus desdobramentos no Brasil assim como a própria aplicação da lei 10.639/2003 sejam possíveis é fundamental a identificação de três pontos como ressalta Souza (2012, p. 24): “o desconhecimento sobre o continente africano, a desconstrução dos preconceitos e a multitudine de possibilidades metodológicas na construção do conhecimento histórico”.

Esse cenário precisa ser alterado e para que essa perspectiva seja viável é pertinente a busca por diferentes fontes: os documentos escritos, na maioria escritos por autores europeus e árabes e mais recentemente pelos próprios africanos; pela tradição oral dos “dielis” ou “griots” avaliados pelo historiador malinês Hampaté-Ba, como verdadeiras “bibliotecas públicas ambulantes” e pelos documentos arqueológicos representados pelos objetos de cerâmica, osso e metal localizados nas regiões do rio Níger e do lago Chade que demonstram os contatos estabelecidos de acordo com Soares (2016, p. 10) “entre os povos pré-islâmicos da bacia chadiana e as áreas culturais que chegam até o Nilo e o deserto da Líbia”.

As reflexões realizadas até o presente momento nos instigam a dar continuidade das investigações a respeito da História da África e Afro-brasileira e seus desdobramentos no Brasil no âmbito da pesquisa e, principalmente, no campo do seu ensino na Educação Básica. Nessa perspectiva realizamos um recorte metodológico tomando as “línguas alternativas” da literatura, cinema e música como caminhos alternativos possíveis para aplicação da lei 10.639/2003 e a inserção dessas temáticas nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

## **Metodologia**

Consideramos o processo da pesquisa como uma das mais importantes e completas

possibilidades de busca, reflexão, análise, experimento, criação e crítica do conhecimento. A pesquisa de acordo com Félix (1998, p. 71) é sempre uma “atividade de investigação que se faz com objetivos definidos de descoberta ou reavaliação e que envolve a dimensão intelectual-racional da problemática e das escolhas e a dimensão intuitiva e criativa que permite a chegada a um dado novo”. A afeição e a sensibilidade demonstradas por uma determinada temática constituem-se como fios condutores para elucidarmos questionamentos fundamentais para o fazer científico fortalecendo laços entre sociedade, ciência e realidade. Pesquisar nesse sentido, e na compreensão de Marques (2003, p. 93) é buscar “um centro de incidência, uma concentração, um polo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que irradiam a partir de um mesmo ponto.”

Para o seu desenvolvimento, com eficiência e produtividade, a pesquisa precisa de um embasamento teórico consistente, questionamentos, instigações, divergências, uma ordenação metodológica coerente, narrativa clara e coerente e análise de resultados capazes de sublinhar os desdobramentos evidenciados. No caso da História no entendimento de Vieira/Peixoto/Khoury (2006, p. 44), o pesquisador “é capaz de pensar a teoria, de elaborar conceitos na explicação histórica e que as evidências participam (de) e contêm essa explicação, torna-se impossível aceitar conceitos abstratos, acabados, elaborados fora desse diálogo”.

O presente artigo ancora-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como nas vivências e estratégias recolhidas pelo autor durante os caminhos percorridos enquanto docente e pesquisador. Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo e uma possibilidade epistemológica, que aponte para visibilidade dos saberes “eurocêtricos”, mas também permita visualizar e incentivar a sua convivência com os saberes “africanistas”, “afro-brasileiros” e da “diversidade étnico-cultural.” Nessa perspectiva nos amparamos em Fazenda/Tavares/Godoy (2015, p. 62) quando optamos pela pesquisa qualitativa que enfatiza a “necessidade do exercício da competência e da imaginação do pesquisador, num tipo de trabalho artesanal, não só como condição para o aprofundamento da análise, mas para a liberdade intelectual”.

## Caminhos Possíveis

Decorridos mais de quinze anos da aprovação da Lei 10.639/2003 é inquietante percebermos que houve avanços e recuos na busca por fontes de ensino e pesquisa, metodologias, recursos didáticos, formação inicial e continuada de professores e projetos que tragam como pauta a História da África, Afro-brasileira, a transversalidade, a diversidade étnico-cultural, atitudes interdisciplinares, etc.. É nesse sentido que pensamos em contribuir para construção do conhecimento histórico à luz de uma abordagem crítica, contextualizada, anti-eurocêntrica, dialógica, anti-racista, interdisciplinar, pluricultural, democrática e da diversidade.

Nessa perspectiva torna-se essencial a desconstrução dos saberes preconceituosos e embasamento das nossas práticas em sintonia com Antonnaci (2015, p. 91) tendo como enunciados “locais, de nossos próprios patrimônios culturais no transitar entre letra/voz/imagem/som, estruturando arqueologia de saberes sem fronteiras cultura/natureza, matéria/espírito, pensamento / ato, projetando bibliotecas descoloniais que, sem serem reativas ou reagentes a padrões instituídos, configuram-se como políticas afirmativas de povos, línguas, culturas, histórias soterradas, abrindo a diáspora do eurocentrado em perspectivas de dinâmicas interculturais.”

Em um momento de intensas mudanças na dinâmica global, do reordenamento da economia, sociedade e política bem como do agravamento das questões fronteiriças, ambientais e étnicas torna-se, urgente, o advento de uma educação capaz “descolonizar” os seus currículos e práticas pedagógicas. Apesar dos retrocessos das reformas do Ensino Médio, dos ataques as humanidades e das discussões da Base Nacional Comum Curricular, apostamos na organização das proposições, socializadas a seguir, pautando as nossas ideias nos princípios da ética, identidade, democracia, direitos humanos, diferença, do outro, da preservação ambiental, interculturalidade, diálogos transversais, etc, principalmente, em um momento que o ensino de História conforme Carvalho (2014, p. 86) é chamado a responder às “exigências de uma sociedade que vem se descobrindo diversa e plural, e que pretende dialogar com o seu passado, em busca da contribuição de todas as culturas na construção do que somos hoje, enfim, compreender a construção histórica da nossa identidade, contribuindo para a valorização da diversidade e sendo instrumento de combate ao

racismo e a todo preconceito”.

Apesar das inegáveis dificuldades para implantação da Lei 10.639/2003 é fundamental o nosso comprometimento enquanto mediadores de um processo de ensino e aprendizagem de história que colabore, significativamente, para a construção de conhecimentos, valores, hábitos aliados à luta social contra os preconceitos, racismo e articulados ao pensamento de Mortari (2015, p. 21) quando se refere ao “respeito às diversidades e as características próprias dos grupos étnicos. Nessa perspectiva, se abrem caminhos para a ampliação da cidadania e de uma sociedade mais igualitária, equânime e solidária.” Nessa linha evocamos a literatura, o cinema e a música como “linguagens alternativas” para o ensino de História.

### **História e Literatura**

Depois de ter gerado polêmicas e discussões, só nas últimas décadas, a literatura passa a ser considerada pelos historiadores como uma importante fonte de pesquisa e ensino de História. Os textos literários de acordo com o ponto de vista de Ferreira (2009, p. 61) integram o repertório das fontes históricas como “materiais propícios a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo.” A literatura é um texto permeado pelo seu valor estético, social e linguístico, mas como outro texto qualquer é permeado pela subjetividade de seu autor. Por outro lado e nem por isso ele deixa de ter importância e relevância.

Pelo contrário, reconhecidamente a subjetividade é algo a ser considerado e deve permear também os estudos históricos. No ensino o uso da literatura pode, portanto, ser pensado como um importante recurso de interpretação e reflexão sobre a História.

Entre tantas características desse uso, podemos ressaltar que os textos literários podem trazer dimensões que os textos mais “históricos”, por vezes, podem não produzir. A história e a literatura, nesse entendimento, representam formas diferenciadas de apresentar o ser humano e as suas relações com a sociedade, a cultura, enfim, com o mundo. A literatura representa o ser humano no tempo, a partir, de narrativas descompromissadas com os acontecimentos e assim como as artes de

acordo com Ferreira (2009, p. 68) “sempre constituíram, formas de expressão próprias, associadas ao belo, ao trágico, ao sublime e ao sagrado, ou ao profano, ao transgressivo e ao utópico”.

A história, por sua vez, vale-se do presente para recolher, selecionar e interpretar fontes do passado e busca, dessa forma, construir narrativas comprometidas com a realidade vivenciadas pelos seres humanos em diferentes contextos e temporalidades. O conhecimento histórico no pensar de Pereira (2014, p. 190) envolve “filtros, razões e contingências, mas a narrativa histórica se realiza sob o conhecimento do ocorrido e diante das expectativas postas no curso e contexto de sua produção”. Ao investigar essas questões Conforto (2005, p. 173), por sua vez, constata que tanta a “História como a Literatura têm procurado reivindicar o status de produtoras de conhecimento verdadeiro”.

A literatura se defende utilizando a justificativa de que, assim como a História, ela elege o assunto a ser enfocado, e o narrador conduz a construção do discurso. Seu objetivo é o de desvelar para o leitor todos os meandros da alma humana. A História, por sua vez, ao escolher o fato que será narrado, muitas vezes possui conhecimento limitado de uma batalha, uma morte ou a assinatura de um tratado. “Tudo compõe o episódio que será narrado e construído pelo narrador-historiador que, diferentemente do narrador-literato, procura desaparecer atrás do narrado, dando ao seu texto um cunho científico e, portanto, verdadeiro.” Ao se referir a essa questão Pesavento (2004, p. 55), por sua vez, alerta: “História e Literatura são formas de dar a conhecer o mundo, mas só a História tem a pretensão de chegar ao real acontecido”.

Nesta perspectiva, a História e a Literatura não podem ficar aprisionadas a uma narrativa repleta de batalhas, heróis, mitos, símbolos, crenças, tradições ou a ótica onde os índios são preguiçosos, as mulheres menos inteligentes, os negros supersticiosos. Defendemos que ambas precisam abrir espaço para novas temáticas, onde negros, índios, mulheres, desfavorecidos economicamente, etnicidade, diversidade, pluralidade cultural, cidadania, direitos humanos, tenham asseguradas as suas presenças como objetivo de discussão.

Por outro lado, Abud et al (2010, p.56) enfatiza que

O resgate dessa mentalidade subjacente ao texto literário tem a seu favor a possibilidade de

construção da história de grupos marginalizados à época do escrito, os quais puderam ser representados na arte literária de forma descompromissada de narrativas historiográficas de cunho positivista. Tal riqueza possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades que proporcionem a compreensão das diferentes perspectivas históricas de uma época em detrimento de uma costumeira leitura superficial, linear, dualista e evolucionista da História (ABUD et al; 2010, p.56).

Os textos literários nos remetem para dimensões do cotidiano. Por outro lado permitem a sua interligação com o leitor e/ou estudante. Isto nos leva refletir a respeito do que diz Oliveira (2013, p. 222) “a literatura é um texto que como outro texto qualquer é permeado pela subjetividade do seu autor, mas nem por isso ele deixa de ter importância e relevância”. Na realidade são produções que podem nos ajudar na compreensão de contextos e sujeitos históricos.

No caso, mais específico, quando relacionamos a literatura com a História e a Cultura Afro-brasileira, precisamos nos reportar a cultura africana proveniente de uma longa tradição oral. Os povos africanos, muitos deles, são considerados sociedades ágrafas, ou seja, não dominavam a escrita e por isso foram considerados, durante muito tempo, como povos sem história. Desse modo, Munanga (1986, p. 9) a “[...] ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos [...] predisuseram o espírito europeu desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais [...]”, levando-o a “tornar-se sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma personalidade pré-lógica.” Na realidade trata-se um terrível engano que menospreza, tanto a importância da oralidade, como o significativo papel exercido pelos Griot. Para elucidar essa ideia e de acordo com Carvalho (2014, p. 313) as “tradições africanas, o Griot é uma figura emblemática responsável pela preservação da cultura e da memória dos antepassados por meio da oralidade”.

O ofício de contar história agrega comunidades e contribui no processo de subjetivação. Diante desse contexto, observamos que a figura do Griot “pode ser ressaltada nas práticas escolares, já que, na maioria das vezes, o ensino se preocupa mais com as atividades voltadas para a cultura escrita e pouco com a cultural oral”. É nessa perspectiva que passamos a situar a literatura afro-brasileira que no entendimento de Bernd et al (2010, p.11) procura “resgatar a memória social do negro no Brasil e o conseqüente processo de formação de uma consciência de ser negro”. Em outras palavras, uma literatura tendo como pano de fundo o contexto histórico e a realidade socioeconômica.

Ao revisitarmos a literatura do século XIX encontramos importantes obras que abarcam a temática afro-brasileira e abolicionista: “O Horto” (Auta de Souza, RN 1876/1901); “Úrsula”, “Cantos à Beira-Mar” (Livro de Poemas), “Gupeva” (de temática indígena) de (Maria Firmina dos Reis, MA, 1825-1917); “O Cortiço (Aluísio de Azevedo) e o Mulato” (Aluísio de Azevedo); “A Escrava Isaura” (Bernardo Guimarães); “As Minas do Prata” (José de Alencar); “O cabeleira” (Franklin Távora); “As Vítimas-algozes: quadros da escravidão”, “O Moço Loiro” e “Vítimas-algozes” de Joaquin Manuel Macedo); “Mota Coqueiro” (José do Patrocínio); “Pai contra Mãe” (Machado de Assis); “O Bom-crioulo” (Adolfo Caminha); várias obras sobre o cotidiano do Rio de Janeiro do século XIX (João do Rio, 1881/1921). Já na literatura brasileira do século XX destacam-se: “Essa Nega Fulô; “Invenção do Orfeu” (Jorge de Lima); “Jubiabá”; “Mar Morto”; “Tenda dos Milagres” (Jorge Amado); “Quarto de Despejo”, “Pedços de Fome”, “Provérbios”, “Diário de Bitita” (Carolina Maria de Jesus); “Cadernos Negros”, “Becos da Memória” (Conceição Evaristo que trabalha com o conceito de Escrivências, ressignificação das identidades e enunciações negras); “O Lugar do Negro”, “Festas Populares no Brasil” (Lélia González) que lutou pelas liberdades individuais e transformações sociais, por uma sociedade mais solidária e fraterna; “Estórias Quilombo” (MEC, 2008); “Contos Crioulos da Bahia” (Mestre Didi); “Contos Africanos dos países de língua portuguesa” (PNBE, 2011); Lendas Negras (Folclore de Julio Bras e Salmo Dansa); “ “Clara Nunes - Guerreira da Utopia-2007 (Vagner Fernandes); “Kizomba, andanças e festanças” - 1998, “Ópera negra” – 2001; “Memórias Póstumas de Teresa de Jesus” – 2002; “O Nascimento do Samba” – 2014 (Martinho da Vila); “Rainha Quelé - Clementina de Jesus” – 2001 (Heron Coelho); “Escritos de Liberdade: Literatos negros, racismo e cidadania no Brasil Oitocentista ( Ana Flávia Magalhães Pinto, 2018).No campo da literatura africana recomendamos a leitura de “O Ventre do Atlântico” ( romance da senegalesa Fatou Dione) e “Hibisco Roxo” “Americanah” e “Para educar crianças feministas- Um manifesto” (discurso político e social da nigeriana Chimamda Ngoz Adiche ).

## História e Cinema

A partir do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o mundo começou a viver um

período, intensamente, produtivo em quase todas as áreas da atividade humana. Inaugura-se uma fase de grande produção científica, historiográfica e artística. Em meio a tudo isso, de acordo com Paiva (2002, p. 101) nunca se havia “convivido tão intensamente e de maneira tão dependente com as imagens e, depois dessa época, com imagens cada vez mais rápidas, mais bem definidas e mais vivas, por assim dizer. Evidentemente, o cinema e, mais tarde, a televisão foram os grandes responsáveis por essas mudanças radicais”. No que diz respeito às relações entre a História e o cinema recordamos uma passagem de um importante texto em que Napolitano (2010, p. 240) esclarece:

O cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar. No início do século XX, os “filmes históricos” quase foram sinônimos da ideia de cinema, tantos foram os filmes que buscaram na história o argumento para seus enredos.

O texto-escrito e os documentos de natureza audiovisual ou musical registram de forma mecânica a realidade assim como trazem consigo a subjetividade de uma produção artística e cultural. Tudo isso requer cuidado, pois, os mesmos nos levam a acreditar na ilusão de sua objetividade. No trato com a imagem, como fonte, Chartier (1993, p. 407) já destacava a falsa transparência de conteúdo: “a imagem é, para o historiador, ao mesmo tempo, transmissora de mensagens enunciadas claramente, que visam seduzir e convencer, e tradutora, a despeito de si mesma, de convenções partilhadas que permitem que ela seja compreendida, recebida, decifrável”.

O cinema constitui-se em alternativa que torna enriquecedora e atraente as atividades de ensino de História. Em espaços socioeducativos o cinema tem um significativo papel enquanto espaço de socialização, reflexões, questionamentos sócio-políticos e de enriquecimento cultural. “A chamada sétima arte, de acordo com Santos (2016, p.142), no entanto,” tem contribuições que vão além de servir como fonte, afinal de contas o cinema é uma linguagem, uma forma de dar sentido ao mundo.” Os filmes representam uma temática, um tempo histórico, um personagem, um povo, uma cultura, uma época. Podemos afirmar que é um processo intenso, onde se aglutinam ideias, sentidos, verdades, mitos, medos, crenças, imaginações, sonhos, emoções, amores. Além disso, conforme destaca Guimarães (2013, p. 265) a historicidade do filme:

Assim como de outras fontes, situa-se tanto em seu fazer, na sua lógica constitutiva, como

em seus temas, nas leituras, sensibilidades e olhares que suscita. Como produto cultural, o filme, seja ficcional, seja documentário, tem uma história e múltiplas significações (GUIMARÃES; 2013, p. 265).

Cabe destacar, deste modo, que as relações pedagógicas que envolvem os filmes, cuja exibição é obrigatória conforme a Lei 13.0006 / 2014, e o conhecimento<sup>2</sup> são o fato de ambos se constituírem em construções mentais, as quais precisam ser produzidas de forma intensa e criteriosa. A proposta de utilização do filme, como linguagem ligada ao lúdico, aglutina-se a análise realizada por Silva e Ramos (2011, p. 11) quando afirmam:

Todo filme sempre ensina algo. Se ele pertence ao gênero “ficção,” ensina a beleza da narração e da poesia através de seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um “documentário,” permite o acesso a informações e análises sobre o tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte.

Para a utilização de filmes em situações de ensino, obrigatório de acordo com a lei 13.006/2014, é importante frisar que o mesmo precisa estar em sintonia com os conteúdos abordados, ser escolhido no coletivo da sala de aula, a sua projeção deve ser antecedida de uma orientação e/ou contextualização por parte do professor, a atenção e concentração dos alunos são fundamentais para sua compreensão. Após a projeção, é importante que seja realizada uma análise oral seguida do preenchimento de uma ficha teórica que contenha, inclusive, uma síntese sobre o filme. A proposta de instaurar o uso da imagem fílmica no ensino requer a conscientização dos alunos sobre os objetivos a serem atingidos com a referida atividade.

Morettin (2003) alerta acerca dos cuidados que precisamos ter em relação aos filmes e as possíveis armadilhas que podem nos surpreender e, entre elas, recomenda que se não conseguirmos “identificar, por meio da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão histórica. Nessa perspectiva, inclusive, é significativa a inserção da análise realizada por Abud et al (2010, p. 175) ao apontar:

Ao confrontarmos os filmes com diferentes produções historiográficas, as quais podem, muitas vezes, conter concepções antagônicas aos conteúdos destas obras imagéticas, estimulamos os alunos a realizar operações mentais complexas que os ajudam a produzir seus próprios conhecimentos sobre as bases mais críticas e analíticas, na medida em que a recepção e interpretação de imagens nunca são atos passivos (ABUD et al; 2010, p.175).

Para sua análise é interessante que sejam observados os seguintes aspectos: contexto histórico, temática, acontecimentos principais, personagens, cenários, lugares, tempo em que ocorre a narrativa, linguagem, fotografia, sonoplastia, iluminação, figurinos, equipe de produção e direção. Na verdade conforme Burke (2004, p.200) o poder do filme é:

Que ele proporciona ao espectador uma sensação de testemunhar eventos. Este é também o perigo do médium- como no caso da fotografia instantânea- porque a sensação de testemunha é ilusória. O diretor molda a experiência embora permanecendo invisível. E o diretor está preocupado não somente com o que aconteceu realmente, mas também em contar uma história que tenha forma artística e que possa mobilizar os sentidos de muitos espectadores (BURKE; 2004, p. 200).

No entanto, é pertinente lembrar que não basta assistir aos filmes. Como diz Bittencourt (2004, p. 376), “é preciso preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem”.

Por sua vez, no que tange ao filme histórico, Miskell (2011, p. 290), argumenta que “o que se torna importante não é tanto os detalhes factuais e sim o sentido transmitido pelo filme, ou seja, a mensagem que envia aos espectadores e a autenticidade histórica daquela mensagem”. Nesse sentido é interessante salientar uma significativa passagem de Cardoso e Mauad (1997, p. 412) que, por sua vez, lembram um fragmento do pensamento de Ferro (1978) a respeito do cinema: “o filme é por ele observado como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são só cinematográficas: trata-se, em suma, de um testemunho.” Assim, se bem utilizados, os filmes podem tornar-se um recurso valioso e indispensável no processo ensino – aprendizagem de História. Cabe ressaltar que os filmes e seus fragmentos de acordo com Santos (2016, p. 143) “devem ser pensados como elementos para debates múltiplos e exercícios críticos e não como reafirmadores de concepções monolíticas”. O material deve ser relacionado com as experiências dos educandos, com outras leituras e com as condições do seu próprio fazer.

Com o desenvolvimento da linguagem cinematográfica segundo Carvalho (2011, p. 18),

no prefácio da obra organizada por Edileuza Penha de Souza, “o negro” foi posto no centro da cena, não obstante, sua marginalização foi potencializada através dos estereótipos raciais associados a sua imagem. “Só a partir da década de 1950 este cenário começou a mudar quando os negros assumem papéis principais como nos filmes *Rio quarenta graus* (1955) e *Rio Zona Norte* (1957) dirigidos por Nelson Pereira dos Santos e representantes do pensamento da esquerda nacionalista.” O Movimento Negro além de denunciar a Chanchada e a Vera Cruz pela exploração comercial e exótica do negro através do ativismo que intelectuais como Gerreiro Ramos, Aroldo Costa e tantos outros que vão batalhar por uma nova representação do negro enquanto protagonista como também pelas próprias produções como iniciativas dos negros que só começam a tomar forma a partir da década de 1990.

De acordo com esse olhar sugerimos, a seguir, filmes cujos temas estão ligados às questões da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, os quais podem passar a ter importância no bojo das discussões ou da construção do conhecimento em História, entre eles podemos indicar: “O nascimento de uma nação”; “Advinhe que vem para jantar”; *A Cor Púrpura*; “Duelo de Titãs”; “Histórias Cruzadas”; *Django Livre*; “Mordomo da Casa Branca”; “Frente a Frente com o Inimigo”; “Último Rei da Escócia”; “África dos meus Sonhos”; “Cleópatra”; “Duma”; “A Rainha do Sol”; “Zulu”; “Sarafina!”; “Madalena – Luta pela Liberdade”; “Poder de um Jovem”; “Lugar Nenhum na África”; “Um Grito de Liberdade”; “Conrak”; “Bamako”; “A outra História Americana”; “Crash”; “No Limite”; “Em Defesa da Honra”; “Mississipi em Chamas”; “Tempo de Glória”; “Malcon X”; “Os deuses devem estar loucos”; “Invictus (Madalena)”; “Amistad”; “Batalha de Argel”; “Diamante Negro”; “Amor Sem fronteira”; “Hotel Ruanda”; “Entre Dois Amores”; “Lágrimas do Sol”; “Fala Tu”; “Njinga, Rainha de Angola”; “Uma lição de vida” (o aluno, herói queniano Kimano Maruge Ng’ang’a); “Palmeiras em La nieve” (Guiné Equatorial, sobre o período de domínio espanhol); “Nas fendas da Mina Inconfidente”, “A imortalidade de heróis e organizações políticas”, “Ancestralidade e diversidade na travessia do Oceano Atlântico”, “O carnaval e os mitos de Dionisios e Orfeu”, “O Poeta do Desterro”, “Dandaras, a força da Mulher Quilombola- Alma Preta”, “Cafundó”; “Besouro”; “As Filhas do Vento”; “Quanto vale ou é por quilo”; “Quilombo”; “Xica da Silva”; “O Paí-o”; “Chico Rei”; “Meu Tio Matou um Cara”; “Macunaíma”; “Cidade dos Homens”; “Carandiru”; “Cidade de Deus”; “Madame Satã”; “Neto Perde sua Alma”; “Palmares”; “Carlota Joaquina: Princesa do Brasil”;

“A Cor Púrpura”; “Advinhe quem vem para jantar”; “Ray”; “A outra história Americana”; “O Jardineiro Fiel”; “12 Anos de Escravidão”; “As Filhas do Vento”, “Castro Alves: Retrato Falado do Poeta”; “Abolição”; “Atlântico Negro: na rota dos Orixás.”

Com certeza a interpretação de um filme também tem algo de subjetivo e é resultado de toda a bagagem de conhecimento que a pessoa construiu. O filme enquanto cultura visual se insere em uma infinidade de linguagens como desenhos, pintura, caricatura, fotografia, quadrinhos e cinema entre outras fontes para o ensino e pesquisa em história. As imagens. O som e o texto se entrecruzam em um diálogo muito interessante. Por isso, segundo Pesavento (2004, p. 86):

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e o do produtor, tendo como referente a realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é o mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário.

A incorporação de filmes no processo de aprendizagem no ensino de história conforme Guimarães (2013, p. 269), “pode contribuir de forma significativa para a educação histórica, ética e estética dos indivíduos”. Em consonância com a autora, anteriormente, mencionada Flores (2002) adverte, “O filme não é unicamente um bem de consumo ou de lazer, é capaz de desvendar o futuro e de preencher as lacunas da cultura pelo conhecimento”.

Ao focalizar as questões do cinema no ensino de História e no âmbito das práticas pedagógicas cabe transcrever, em nosso texto, um pertinente fragmento de Fresquet e Migliorin (2015, p. 17-18) quando lembram parte da argumentação de Gabriel (2013). Trata-se de uma transcrição longa, mas rica em seu poder de argumentação: “A escola como território discursivo carrega o peso de ser tradicionalmente caracterizada pela afirmação de regras e certezas”. O cinema, na escola, poderá ocupar o lugar de contraponto, tencionando-se com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo.

A Escola, seja pela sua afirmação política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento - tão desigualmente distribuído em nossa sociedade-, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha

ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção.

Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para passar a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. Cabe ao professor de acordo com Caparrós-Lera/Rosa (2013, p. 201-202), exercitar sua “criatividade para inserir nas aulas novos documentos capazes de instigar os debates sobre as questões em pauta extrapolando o livro didático. Dessa forma, estará estimulando os alunos as capacidades investigativas do historiador: a curiosidade, a comparação, a dedução, o trabalho com as fontes.” Por outro lado Santos e Lucini (2017, p. 61-62), por sua vez, advertem que os filmes ainda têm “uma resistência quando pensados como documentos ou agentes históricos, e principalmente como agentes formativos. Isso dificulta sua inserção em espaços escolares. De todo modo, consideramos que a sétima arte está cada vez mais atrelada ao processo de ensino e aprendizagem.”

## **História e Música**

A música ocupa um lugar privilegiado entre as manifestações culturais de povos e etnias nos diferentes espaços e temporalidades. A música no entendimento de Azambuja (2017, p. 40) é a “arte humana da combinação, sucessão e simultaneidade de sons e sentidos em seus três elementos: harmonia, melodia e ritmo, coloridos substancialmente pelo timbre”. Já a música popular brasileira surgiu a partir de sons e ritmos de contribuição dos indígenas, europeus e africanos os quais propiciaram a formação desse mosaico cultural. Pensando assim torna-se elucidativa a contribuição de Napolitano (2002, p. 109) quando o mesmo considera que a música brasileira forma

um enorme e rico patrimônio histórico e cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. Antes de inventarem a palavra “globalização”, a nossa música já era globalizada. Antes de inventarem o termo “multiculturalismo”, nossas canções já falavam de todas as culturas, todos os mundos que formam os brasis. Antes de existir o “primeiro mundo”, já éramos musicalmente modernos. Além disso, nossa música foi o território de encontros e fusões entre o local, o nacional e cosmopolita; entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais ancestral e a poesia mais culta.

Tomamos a música como linguagem alternativa interessantíssima, a qual é uma das mais criativas manifestações artísticas e culturais de um povo e forma de comunicação que faz parte de nossas vidas. Quando falamos em Música lembramo-nos de sons (melodias), de letra (mensagem), tema, vozes, gestos, vestimentas, paixões, lugares culturais.

A utilização da Música obrigatória conforme a Lei 11.769/2008 nos remete à necessidade de sugerirmos atividades que orientam para o levantamento de informações, estudo de símbolos, figuras de linguagem, amores, etnicidades, cotidiano, trabalho, valores, ideias, modos, comportamentos, mentalidades, identidades, regionalismos, questões sociais, economias e políticas, diversidades. Originando, inclusive, novas formas de organização de conteúdos. É salutar a utilização da linguagem musical no ensino de História que na compreensão de Abud et al (2010, p. 64) tem como objetivo:

Estimular os alunos a buscar compreender por quais motivos as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a maneira como o fizeram (ainda que não tenham maturidade suficiente para a total apreensão do objeto estudado- lembremos que os historiadores ao pesquisar essas fontes realizam semelhante operação mental) (ABUD et al; 2010, p. 64).

É pertinente lembrar que as letras das músicas também reforçam clichês, representam evidências, registros de fatos, eventos sociais, manifestações culturais e conceitos que devem ser analisados à luz de seu contexto sociocultural. Tal atividade, com certeza, colabora para a elaboração de conceitos espontâneos, bem como nas suas relações com os conceitos científicos. Por outro lado segundo Guimarães (2013, p. 286) “a incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade”.

É enorme a potencialidade histórica e cultural da Música, no Brasil e no mundo. Convém atentar para o fato de que a Música, aliada a um conteúdo inovador, pode constituir-se em um componente lúdico e cognitivo para a conscientização, indagação, inserção social, sensibilização, experiências individuais e coletivas bem como estratégia didática para um ensino de história inovador, valorativo e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea. No ensino de História, a linguagem musical como destaca Abud et al (2010, p. 65) pode ser utilizada de várias maneiras.

O exercício de análise da letra de uma canção, do gênero musical e dos diferentes sons produzidos do ponto de vista ilustrativo e, principalmente, de identificação da mentalidade predominante em determinado momento é de extrema relevância para a construção do conhecimento histórico (ABUD et al; 2010, p. 65).

A música, no cotidiano do espaço escolar precisa ultrapassar os contornos de adorno e agregar-se aos estudos de História Cultural. Em meio a esse processo, abre-se um enorme espaço para a discussão da música popular Brasileira (MPB), principalmente as ligadas ao Samba, tendo em vista as suas origens históricas ligadas à África e aos negros brasileiros. Os principais elementos da música africana no entendimento de Theodoro (2005, p. 136) “são de caráter rítmico - percussivo, coreográfico, místico-religioso, vocal, lexical e humorístico. Esses elementos viriam a fazer parte direta da estrutura musical brasileira”. Para que a música seja interpretada como uma linguagem que interliga o ser humano com a sua realidade social é fundamental que as dificuldades encontradas para a sua utilização e apontadas por Soares (2017, p. 86) sejam superadas: ”a incompreensão de que música é um artefato cultural que desperta nos alunos diferentes vivências, e que, portanto, a não compreensão da relação que os alunos têm com a música pode limitar as possibilidades de aprendizagem sobre as músicas, a linguagem musical e o conhecimento histórico ao qual se referem”.

Passamos, a seguir, a elencar algumas músicas que tratam de temáticas sintonizadas com as questões da África e da História e Cultura Afro-brasileira. O desafio é inseri-las nas abordagens, procurando, sob o ponto de vista didático, explorá-las da melhor forma possível. Entre elas podemos citar: “Pelo Telefone” (Dunga); “Aquarela do Brasil” (Ari Barroso, “Lindo e Trigueiro”); “Canta Brasil” (Alcyr Pires Vermelho); “Canto das Três Raças” (“Um canto de revolta pelos ares”); “Brasil Mestiço”; “Santuário da Fé”; “Jogo de Angola”; “Deusa dos Orixás”; “O Mar Serenou”; “Morena de Angola” (eternizadas na voz de Clara Nunes)<sup>3</sup>; “Embala eu (Clementina de Jesus)”); “Sorriso Negro” (Dona Ivone Lara); “Dia de Graça” (Candeia); “Kizomba”; “Festa da Raça” (Luíz Carlos da Vila, “Valeu Zumbi o grito forte dos Palmares”); “Carta a Mandela”; “Nas Veias do Brasil” (Beth Carvalho); “Balaio de Sinhá”, “Terreiro Brasil”, “Kissanga (Graça Braga)”); “Preceito”, “Oxum Olá”, “Conceição da Praia”, “Jardim das Oliveiras” (Luiza Dionísio).

Os sambas enredo das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, principalmente, constituem-se em um vasto universo em que as temáticas afro-brasileiras sempre estão presentes. Como exemplo, lembramos os enredos “Ilu Ayê, terra da vida” (Portela, 1972); “Negro”, “Liberdade: Realidade ou Ilusão” (Manguiera, 1988); “Tambor” (Salgueiro, 2009); “Nzara Ndembu- Glória ao Senhor do Tempo” (União da Ilha do Governador, 2017); “Meu Deus! Meu Deus! Está extinta a escravidão?” (Paraíso do Tuiti, 2018); “Histórias para Ninar Gente Grande/Lecis, Jamelões, Marias, Mahins, Marielles e Malês” (Manguiera, 2019). Sugerimos que sejam revisitados Sambas de enredos apresentados pelas escolas de samba: Beija-Flor, Estácio de Sá, Império Serrano, etc.

A riqueza histórica, poética e melódica da MPB, principalmente nos gêneros que guardam a ancestralidade africana e indígena se bem explorados metodologicamente, podem se construir em uma vertente fértil para o enriquecimento do ensino de História. É necessário sublinhar a importância das práticas pedagógicas alicerçadas em linguagens mentais e produções de saberes históricos por parte dos alunos.

### **Considerações Finais**

Transcorridos mais de quinze anos percebemos que ocorreram avanços, significativos, na produção historiográfica acerca das Histórias da África e Afro-brasileira. Já quanto aos processos de ensino e aprendizagem dessas temáticas observa-se que os estudos são incipientes e pontuais. Essa situação nos inquieta e ao mesmo sinaliza para pertinência de termos essas temáticas como pautas no campo da pesquisa, do ensino na Educação Básica assim como nos espaços formativos.

Por defendermos uma educação inserida em seu tempo social, igualitária, dialógica, alicerçada no respeito aos direitos humanos e na cultura da paz, nos valores democráticos e atitudes anti-racistas, que respeite a nossa diversidade étnico-cultural e combate às desigualdades sociais é que demonstramos a nossa preocupação com a necessidade da inserção das Histórias da África e Afro-brasileira nas práticas educativas. Entendemos que as práticas educativas devem permitir o diálogo entre os sujeitos, pois, segundo Bichara (2017, p. 254) somos “seres complexos, plurais, muitas vezes incoerentes em suas ações”.

É nessa perspectiva que advertimos para a necessidade de uma educação inclusiva, democrática, intercultural, transversal, interdisciplinar, plena de sentidos capaz de contribuir para construção da cidadania; de abordar temas que incomodam ou “temas sensíveis”; de reconhecer e valorizar as diferenças e as diversidades, inclusive, as diversidades africanas e indígenas; de estimular o diálogo entre as diferenças e os diferentes; enfim, como evoca Prado (2017, p. 201) como algo que “religa a educação e a sensibilidade humana”.

Entendemos que o processo histórico que interliga o Brasil e a África estabeleceu laços indissociáveis marcados por encontros, conflitos, resistências, rebeldias, protagonismos entre sujeitos e sociedades plurais. Essa complexidade, no mínimo, é instigante e requer uma ampla e contínua investigação. Já quando nos desafiamos a pensar a abordagem das Histórias da África e Afro-brasileira nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, nos livros didáticos e na formação inicial e continuada de professores o desafio torna-se imensurável até porque de acordo com Lima (2019, p. 29) a aprendizagem, sempre, esteve associada “à capacidade humana de adquirir, atribuir sentidos e transformar conhecimentos existentes em novas e diferentes formas de pensar, comunicar, aprender e viver.” É com esse intuito que publicizamos esse artigo, apontando as possibilidades para abordagem das Histórias da África e Afro-brasileira. Esperamos ter colaborado, nesse sentido.

## Referências

ABUD, Kátia Maria et al. **Ensino de História**. São Paulo: CENGAGE, 2010.

AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. In: **História Hoje**. V.6. n. 11. São Paulo: USP, 2017.p.31-56.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Descolonizando Histórias da África: culturas africanas e da diáspora**. Revista História e Diversidade. Dossiê: “as leis e suas práticas: a diversidade em exercício”. V.6, nº 01. Cáceres: UNEMAT, 2015. P.77-92.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639 / 2003. **Tese (Doutorado)** - Programa de Pós-Graduação em Antropologia

Social. São Paulo: USP /Depto de Antropologia, 2011.

BERND, Zilá et al. Antologia de poesia afro-brasileira e a educação básica: mudanças no ensino de literatura após a lei nº 10.639 / 2003. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. V.15, nº 2. Canoas: UNILASALLE, jul/dez, 2010. P.11-20.

BICHARA, Márcia Regina Poli. A Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes. In: EVANGELISTA, Francisco et al (orgs) **Africanidades, Afrodescendências e Educação. Fundamentos, Experiências e Lições para o Porvir**. Curitiba: CRV, 2017.p.247-258.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAPARRÓS-Lera, Josep Maria; ROSA, Cristina Souza da. O Cinema na Escola: uma metodologia para o ensino de História. In: **Educação Foco**. V.18, n. 2. Juíz de Fora: UFJF, jul./out.2013, p.189-210.

CHARTIER, Roger. Imagens. In: BURGUIÉRE, André. **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. P.405-408.

CONFORTO, Marília. As relações entre Literatura e História como prática pedagógica. In: **Revista Méis - História e Cultura**. V. 4, n. 7. Caxias do Sul: UCS, jan/jun, 2005. p.171-180.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.p.401- 417.

CARVALHO, José Ricardo. Educação, Identidade e Literatura Oral: o Griot na Diáspora Africana. **Revista Fórum-Identidades**. Ano 8, v.16. Itabaiana/UFS, jul/dez, 2014. P.313-336.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Ensino de História e Cultura Escolar: resistências no contexto de uma tradição inventada. **Revista Nova Escola**, Setembro/2014. P.84-86.

COSTA, Rosivania; EUGENIO, Benedito. O Ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de ensino de História no período de 2003-2017? **Revista eletrônica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró/RN: UFRN, 2018.p.238-308.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **O ensino de História**. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499.20.10.2020>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas: Papirus, 2015.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória. A Problemática da Pesquisa**. Passo Fundo: UPF, 1998.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: A fonte fecunda. In: PINSKY Carla B; LUCA, Tania Regina de (orgs). **O Historiador e as suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. P.61-92.

FLORES, Moacyr ( Org ). **Cinema: Imagens da História**. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da Obrigatoriedade do Cinema na Escola: notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Educação: a lei 13.006 **Reflexões, Perspectivas e Propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produções, 2015. P., 17/06/2016. p.4-21.

GABRIEL, Carmem. Currículo e Cinema na Educação Básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. In: FRESQUET, Adriana. **Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, FAGED / UFRJ, 2013.p.20-26.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LAMPERT, Ernani. **Pós-Modernidade e Educação**. In: **Linhas**. v. 8, n. 2. Florianópolis: UFSC, jul./dez.2007. p. 04-32.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Ensino de História, África e Brasil: entre conceitos e estereótipos**. In: **Revista TEL**. V.10. n. 1. Irati, jan./jun.2019.p.41-69.

LIMA, Marta. **Aprendizagem**. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p.24-29.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso. O princípio da Pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MISKELL, Peter. Os Historiadores e o Cinema. In: LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Philipp Cols. História – **Introdução ao Ensino e à Prática**. Porto Alegre: Penso/Artmed, 2011.p.282-270.

MORTARI, Claudia. O Ensino de História das Áfricas. In: MORTARI, Claudia (org). **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: NEAB/UEDESC, 2015. P.18-28.

MORETTIN, Eduardo. O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. Revista: **História, Questões e Debates**. n. 20/28. Curitiba: História/ UFPR, Jan./jun, 2003. p. 11-42.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. África, Trianos de processo de Independência. In: **Revista da USP**. Dossiê Brasil/África. n. 18. São Paulo: USP, 1993. jun-jul-Ago. P.102-110.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música. História Cultural da Música Popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. P.235-290.

OLIVEIRA, Nuncia Alexandra Silva de. Ensino de História e Interdisciplinaridade. In: SILVA, Cristiani Bereta de; ZAMBONI, Ermesto (org). **Ensinando História, Memória e Culturas**. Curitiba: CRV; 2013. p. 209-227.

OLIVA, Anderson. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da História da África e dos Africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. In: **Revista Solta a Voz**, Goiânia, v. 20, n. 2, p.197-198.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Júnia Sales. Da Ruína à Aura: Convocações da África no Ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (orgs). **Ensino de História. Usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. P.187-205.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **África: para abandonar estereótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

\_\_\_\_\_. O Movimento Negro Brasileiro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. In: **Revista Contemporânea de Educação**. V.11. Rio de Janeiro: UFRJ, ago/dez, 2016. p.13-30.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PRADO, Dirce Pereira do. O Educador frente às Relações Étnico-Raciais. IN: EVANGELISTA, Francisco et al (orgs). **Africanidades, Afrodescendências e Educação. Fundamentos, Experiências e Lições para o porvir**. Curitiba: CRV, 2017. P.199-214.

SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes. **Por uma História Temática: filmes em sala de aula**. CBR. Educação Básica Revista v. 2., nº1, 2, 2016.

SANTOS, José Douglas Alves dos; LUCINI, Marizete. Cinema e ensino de História: um breve itinerário histórico e algumas observações teórico-metodológicos. In: **Revista Perspectiva Histórica**. Julho/dezembro de 2017. n. 10. p. 47-67.

SCHWARCZ, Lília M; STARLING, Heloísa M. **Brasil: Uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOARES, Patrícia da Silva. O ensino de História da África: uma proposta de abordagem para sala de aula. In: **Congresso Internacional de História**. Jataí / GO: UFG, 27 à 29 de setembro de 2016.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. In: **História Hoje**. V.6. n. 11. São Paulo: USO, 2017.p.78-99.

SOUZA, Edileuza Penha de (org). **Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da lei 10.639 / 2003**. V.1 e 2, 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. In: **Revista História Hoje**. V.1. n. 1. São Paulo: USP, 2012.p.17-28.

THEODORO, Helena. **Buscando Caminhos nas Tradições**. In: MUNANGA, Kabengele (org). Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 83-100.

VIEIRA, Maria Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. In: **A Pesquisa em História**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.