

# Ensino de História da África e Saberes Docentes: problemáticas e desafios no chão da sala de aula

*Fátima Maria Leitão Araújo<sup>1</sup>, Sônia Maria Soares de Oliveira<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Neste artigo, analisamos como tem se dado a constituição dos saberes dos professores de História, no que concerne à temática africana. Para consecução dos objetivos propostos, utilizamos o recurso metodológico da História Oral. Além da fonte oral, apoiamos em documentos elaborados pelo MEC referentes à formação de professores e, em particular, à dos professores de História, bem como em documentos referentes à educação para as relações étnico-raciais. Quanto aos referenciais teóricos, apoiamos-nos em Lima (2006), Munanga (2008), Oliva (2003, 2006), entre outros, para a reflexão sobre a temática africana, e em Tardif (2012), Gauthier (1998), Monteiro (2007), para a discussão sobre saberes docentes. O lócus da pesquisa foram escolas do ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, trazendo achados de uma realidade local, a cidade de Maranguape, na região metropolitana de Fortaleza. Constatamos que os professores de História, sujeitos da pesquisa, possuem diversos saberes sobre a temática africana, forjados ao longo de suas trajetórias docentes em vários espaços formativos. Apesar de trazerem lacunas, tais saberes encontram-se, na maioria das vezes, de acordo com as novas tendências historiográficas sobre a temática em questão. No entanto, na prática, a África e sua história ainda são abordadas de forma pontual no cotidiano escolar do ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino de História da África. Saberes docentes. Formação de professores.

---

1 Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1987), Especialização em História das Ideias Políticas-UECE (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutorado Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007).

E-mail: fatimamleitao@yahoo.com.br

2 Graduação em História, Especialização em Metodologias do Ensino de História, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará.

E-mail: soniasoares\_bb@hotmail.com

# Teaching African History and knowledge teachers: problems and challenges on the floor of the classromm

*Fátima Maria Leitão Araújo, Sônia Maria Soares de Oliveira*

## **Abstract:**

In this article we analyze how the history teachers' knowledge has been constituted with regard to the African theme. To achieve the proposed objectives, we use the methodological method of Oral History. In addition to the oral source, we rely on documents developed by the MEC concerning teacher training and, in particular, teachers of History, as well as documents related to education for ethnic-racial relations. As for the theoretical references, we based on studies of Lima (2006), Munanga (2008), Oliva (2006), Oliva (2003) among others for reflection on African themes and in Tardif (2012), Gauthier (1998), Monteiro, (2007) for the discussion about teacher knowledge. The research locus was high schools of the state education network of Ceará, bringing findings of a local reality, the city of Maranguape, in the metropolitan region of Fortaleza. We find that History teachers, subjects of the research, have different knowledge about the African theme forged along their formations in various formative spaces. Although it has gaps, such knowledge is most often in accordance with the new historiography about the theme. However, in practice, Africa and its history are still dealt with punctually in the everyday school life of high school.

**Keywords:** African History teaching. Teaching knowledges. Teacher training.

## 1 Introdução

No ano de 2003, foi promulgada a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do Brasil. No que se refere ao ensino da temática africana em nosso país, essa lei constitui-se em um importante marco legal.

A introdução da temática africana no plano legal trouxe, no entanto, desafios para os professores, pois a maioria não possuía formação sobre tal temática, uma vez que ela não fora abordada nos cursos de formação docente, estando praticamente ausente durante décadas, resultado de uma produção historiográfica que tratava a África como mero apêndice da História europeia. As imagens construídas historicamente sobre a África, seus povos e culturas foram feitas de forma exógena, pelo olhar estrangeiro, imagens que prevaleceram durante muito tempo e que ainda permanecem no senso comum, gerando estereótipos e preconceitos para com as populações africanas e afrodescendentes.

Assim, a problemática em realce neste artigo diz respeito à busca do entendimento de como tem se dado a constituição dos saberes dos professores de História, no que concerne à temática africana. Intenta-se, aqui, responder questões fundamentais sobre a temática africana e a educação em nossa sociedade. E, ao tentarmos responder, recorreremos às abordagens relacionadas aos saberes docentes, à formação de professores, bem como às questões concernentes ao ensino de História da África ministrado por professores de História. Para a consecução de tais objetivos, utilizamos relatos de professores sobre suas concepções, formações e atividades profissionais. Logo, este artigo apresenta os dados e discussões de uma pesquisa que investigou como os professores de História constituem seus saberes relativos à temática africana. Neste caso, apoiamos-nos, sobretudo, na categoria saber docente, de acordo com Tardif (2012) e Gauthier (1998). Nosso desafio é o de refletir sobre a constituição e mobilização dos saberes docentes relativos à África e sua cultura e, dessa forma, tentar entender como essa temática vem sendo tratada no cotidiano de escolas do ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, trazendo achados de uma realidade local, a cidade de Maranguape, na região metropolitana de Fortaleza.

## 2 Saberes Docentes: uma teia de possibilidades

A atual sociedade do conhecimento traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto, vem se processando a ressignificação da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem. Para Veiga e D'Ávila *et al* (2008), os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque e, dessa forma: “[...] há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos

espaços da experiência.” (VEIGA, 2008, p.20). Assim, o modelo da racionalidade técnica, segundo D’Ávila e Sonnevile (2008), que insiste em reduzir o professorado a meros executores de tarefas pré-estabelecidas, vem sendo questionado, pois a docência, para esses autores, envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

Na perspectiva do paradigma da racionalidade técnica<sup>3</sup>, o professor era visto como mero reproduzidor de conhecimentos. Porém, essa concepção tem sido questionada em razão de sua simplificação, visto que nega a subjetividade docente no processo ensino-aprendizagem, bem como desconsidera o professor enquanto sujeito produtor de conhecimentos, desqualificando o seu trabalho. Em contraposição a esse paradigma, surge a categoria saber docente, predominante na maioria das pesquisas relacionadas à educação, atualmente, e da qual nos apropriamos para a realização desta pesquisa relativa à constituição dos saberes sobre a temática africana.

Assim, discussões sobre os saberes docentes vêm ganhando importância nos debates e pesquisas mais recentes no campo da educação, notadamente nos estudos sobre o ensino e a formação de professores, uma vez que o paradigma da racionalidade técnica não oferece respostas concretas à crise da escola no atual contexto de globalização. Esse contexto caracteriza-se pelo aumento do acesso à escola, porém, segundo assertiva de Gauthier, a instituição escolar vem sendo questionada sobre o cumprimento adequado de sua função social, senão vejamos:

Em todo o mundo ocidental, de um modo geral, os últimos quinze anos foram bastante férteis em discussões sobre o tema da educação. Isso é perfeitamente compreensível, visto que as sociedades vêm se transformando rapidamente, a competição entre os Estados está cada vez mais acirrada e a posse do saber tornou-se um elemento de primeira importância. A escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente seu papel. (GAUTHIER, 1998, p. 13)

A busca de respostas para esses problemas instigou os pesquisadores, que voltaram os seus olhares para as pesquisas referentes aos professores e a seus saberes, sendo esses, portanto, os motivos que colocaram os saberes docentes como objeto de estudo no campo da educação. Dessa forma, as pesquisas recaem sobre os saberes, as práticas e as competências para aumentar a eficácia do ensino. Entram em cena os saberes docentes e os estudos se voltam para a forma como os professores mobilizam seus saberes no fazer docente cotidiano, entendendo que eles são sujeitos, agentes históricos dotados de autonomia e de experiências que se manifestam no seu ser profissional.

Assim, as abordagens das pesquisas vão tomando novos rumos. Antes predominava a concepção que entendia a docência como vocação ou relacionada a qualidades

---

3 O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positivista da prática.

personais dos professores ou entendiam o docente como um mero técnico reprodutor e transmissor de conteúdos produzidos por cientistas. O foco agora está sobre os professores e seus saberes, tendência que passou a predominar, notadamente, na década de 1990 e, atualmente, ocupa lugar de destaque na maioria das investigações sobre a educação, em âmbito mundial. Tais pesquisas são também responsáveis pelas mudanças nas atuais reformas relativas à formação de professores em vários países, inclusive no Brasil.

O caso do Brasil insere-se, portanto, no contexto das reformas ocorridas no plano internacional. As propostas são de modificar os modelos de formação docente, vigentes até então, em nossas universidades. A pesquisa sobre os saberes docentes, no Brasil, assumiu um ritmo um pouco mais lento, porém vem se tornando cada vez mais expressiva. No Brasil, é a partir da década de 1990 que as pesquisas

[...] considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28)

Dessa forma, a compreensão dos saberes docentes, até bem pouco tempo, era estreita demais diante do universo de possibilidades e da complexidade que estes apresentam enquanto objeto de estudo. Os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando marcas da subjetividade do ser, visto que provêm inclusive de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. E, para Araújo e Moreira Junior (2012, p. 121), “o professor vai construindo saberes e experiências, fruto da conciliação do amálgama de saberes constitutivos da cultura docente e dos fatores externos à sala de aula.” Logo, é fundamental o reconhecimento dos professores enquanto sujeitos e a necessidade de transformação das práticas formativas baseadas no modelo aplicacionista.

Nesse sentido, todos os professores, incluindo os de História, atuantes no ensino fundamental e médio, utilizam, durante a prática docente, saberes diversos, conhecimentos apreendidos de diferentes fontes. O saber docente, no que diz respeito à temática africana, durante muito tempo foi negligenciado pela escola, quando não tratado de forma estigmatizada, fruto do tom eurocêntrico que sempre marcou esse tema. Ressaltamos, entretanto, que o paradigma eurocêntrico tem sido contestado veementemente, por meio de estudos que trazem críticas consistentes e proíficas, desmistificando a hegemonia do conhecimento a partir da matriz europeia. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos cunha o conceito de “epistemologia do Sul”, que veio a suscitar vários debates sobre a questão. A obra *Epistemologias do Sul* intenta dar respostas sobre o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes. Subjaz dessa obra a afirmação de que “O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também

uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados.” (SANTOS; MENESES, 2009, p.5)

Nesse contexto, uma questão de importância fundamental refere-se à realidade das salas de aulas do ensino médio, ou seja: como os professores de História constituíram/constituem os saberes relativos à História da África e como isso se reflete no processo de ensino e aprendizagem?

De acordo com Monteiro (2007), no ofício do professor de História, determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo de ensinar e aprender nas salas de aula, somando-se a esses conhecimentos outros oriundos de diversas fontes, formações e experiências profissionais e de vida. Dessa maneira, a formação do professor de História em História da África, bem como os saberes que mobiliza em sua prática pedagógica, constituem um campo de estudo de múltiplas possibilidades ainda por ser explorado.

### **3 A mãe África: imagens e concepções sobre o continente negro**

Em 2003, durante o seu primeiro mandato, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica de todo o país. No mesmo ano, em viagem à Namíbia, no seu discurso de despedida, o presidente abriu mão de ler um texto mais formal, discurso oficial preparado pelo Itamaraty, preferindo falar de improviso. Nesse momento, acabou mostrando, de forma espontânea, as imagens que temos da África:

Estou surpreso porque quem chega a Windhoek (capital da Namíbia), não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade [...] (CORREIO BRASILIENSE, 2003, p.2)

Propagada pela grande mídia, a fala do presidente acabou tornando-se alvo de inúmeras críticas. No entanto, o que ela demonstra é algo bem mais complexo do que uma simples “gafe” diplomática de um chefe de Estado. Para Oliva (2003), o que está em questão são as visões que incorporamos sobre o continente africano, seus povos e suas culturas. Tais concepções, para o autor, demonstram que:

[...] nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente [...] (OLIVA, 2003, p. 431)

A partir daí, consideramos importante lançar alguns questionamentos: o que de fato sabemos sobre a África? Como tem sido construído nosso imaginário e conhecimento

sobre a África? Quais as visões que o mundo ocidental e o Brasil têm da África? Gomes (2010, p.141), em seu texto, pergunta e, ao mesmo tempo, responde: “O que vemos e pensamos quando olhamos para a África? Um continente remoto, atrasado, faminto, palco de guerras tribais e origem de doenças. Essa é a ideia que se tem de África”. Não podemos ser deterministas, no entanto, temos que corroborar, em parte, o que diz o autor ao se referir às imagens e concepções que, não só brasileiros, mas o mundo ocidental, de forma geral, ainda mantém sobre o continente africano. Nesse caso, Lima (2006) chama atenção para a necessidade de redefinição do lugar ocupado pela África nos estudos históricos e, em consonância com esse pensamento, o historiador e antropólogo Carlos Wandderbun (2005) argumenta ser fundamental retirar o continente africano dos espaços marcados pelas generalizações, estereótipos e vitimizações e valorizar a História da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo.

Na era moderna, com o processo histórico das chamadas grandes navegações, os contatos dos europeus com outros continentes se intensificaram, à medida que aumentavam os contatos com a África também aumentavam os estranhamentos e, para tanto, contribuíram as elaborações e o imaginário dos viajantes que associavam os africanos a monstros, seres fantásticos e deformados, e o continente a terras inóspitas, impossíveis de serem habitadas se não por esses seres que, aos olhos europeus, não eram sequer humanos.

Assim eram as impressões dos europeus sobre a África e seus habitantes:

Acreditava-se, também, que a parte habitável da Etiópia era moradia de seres monstruosos: “os homens de faces queimadas”. [...] A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro [...]. No século XI, Vicente de Beauvais, dominicano e leitor da real família de França, opunha o Norte e o Sul para explicar que o primeiro era seco e frio e o segundo, quente e úmido. Ao norte, os homens seriam sadios e belos; ao sul, frágeis, doentes e feios. Por culpa do clima tórrido, seus corpos negros e moles eram sujeitos a males como a gangrena, a epilepsia, as diarreias. Ao norte, os corpos, isentos de doenças, teriam uma coloração rosada. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p.56 - 57)

A partir do século XIX, com o processo de intervenção imperialista dos estados europeus no continente africano, as concepções europeias sobre a África foram pautadas nas teorias científicas baseadas no darwinismo social e no determinismo racial. Assim, as análises historiográficas, do século XIX até a década de 1960, estiveram impregnadas dessas concepções. De acordo com essa historiografia a História da África teria se iniciado apenas com a chegada dos europeus ao continente e tudo o que lá existia ou era inferior ou era cópia de outras civilizações, dessa forma os africanos foram deixando de ser considerados sujeitos históricos.

Nesse sentido, o pensamento de Hegel é revelador sobre como os europeus constituíram suas imagens, concepções e conhecimento sobre a África.

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo. (HEGEL, 1995, p. 174 apud OLIVA, 2003, p.438)

Podemos perceber que, até então, não se enxergava a África, apenas a entrevia-se, pois as riquezas e a diversidade do continente e sua História estavam fadadas aos perigos da idealização, simplificação e, sobretudo generalização, daí ocorrer a estigmatização da temática africana ainda recorrente, inclusive, nos dias atuais. Portanto, é fundamental a compreensão de que as maneiras de se pensar a África foram historicamente construídas, logo é necessário “[...] explicitar os processos históricos e ideológicos presentes nas bases das percepções contemporâneas acerca da África e da cultura afro-brasileira.” (SOUZA, 2012, p. 22)

Podemos observar, então, que as imagens arraigadas sobre a África foram historicamente construídas e a historiografia contemporânea foi responsável, em grande parte, por tais concepções que apresentam visões, quando não negativas, pelo menos estereotipadas sobre o continente. Assim, é possível afirmar que muito do que sabemos sobre os africanos e suas culturas foi resultado do “processo de estigmatização oriundo do racismo científico do século XIX.” (COSTA, 2012, p. 230) Enfim, a África que nós conhecemos foi aquela “[...] observada pelos olhos europeus.” (TELES, 2012, p.241)

No século XX, podemos constatar uma reação africana sobre o tipo de conhecimento que se vinha produzindo, até então, sobre o continente. Numa espécie de movimento contrário, intelectuais africanos começaram a reescrever a história de seus países, promovendo assim uma reconstrução da História africana, que passou a ser vista de dentro pra fora e os estudos passaram a “focar a África em sua própria trajetória.” (OLIVA, 2003, p. 440) Nesse processo de reescrita da história africana, que se deu, sobretudo, entre as décadas de 1960 e 1980, o esforço foi de desconstruir as imagens e concepções construídas até então pelo olhar europeu sobre o continente. Essa mudança de perspectiva sobre os estudos africanos veio no bojo do processo caracterizado pelo contexto de lutas dos países africanos pela independência ante suas antigas metrópoles, o que ajudou a causar uma revolução nos estudos sobre a África, contribuindo para a diversidade e ampliação das abordagens.

Construído desde tempos remotos e pelos mais variados povos, o conhecimento sobre a África passou por muitas transformações e já não podemos considerar que vigorem as concepções antigas ou medievais sobre o continente e seus povos. No

entanto, até que ponto podemos afirmar que nossas percepções sobre essa temática estão de acordo com o que poderíamos denominar de uma sociedade que compreende e respeita a diversidade cultural? Sobretudo em tempos que, cada vez mais, se faz referência ao multiculturalismo como pauta essencial das discussões no contexto da educação no mundo contemporâneo. Aqui nos deteremos, de forma mais específica e enfática, sobre os saberes incorporados e mobilizados pelos professores de História no seu fazer historiográfico e pedagógico ao trabalhar a temática na sala de aula.

#### **4 Saberes dos professores de História sobre a temática africana: em busca de respostas**

“Nos últimos séculos, o Ocidente foi pródigo em elaborar imaginários preconceituosos sobre a África [...]” (OLIVA, 2006, p.198), logo, é importante questionarmos sobre quais concepções prevalecem, ainda hoje, no imaginário de nossos docentes e de que forma a história da África é ensinada em nossas escolas.

Tais percepções, geralmente, têm um enfoque generalizante e reducionista que nos causa uma espécie de “cegueira”, impedindo-nos de ver a pluralidade das histórias africanas e as múltiplas faces desse continente composto, atualmente, por 54 países, denotando a complexidade e diversidade nele contidas.

Neste tópico, vamos nos deter nas análises das falas de sujeitos participantes desta pesquisa, cujas investigações forneceram-nos respostas para nossos questionamentos sobre como se deu e/ou está se dando a constituição dos saberes sobre a temática africana pelos professores de História. Começamos por traçar seus percursos formativos, desde a educação básica até o presente momento, lembrando que, nos relatos, consideramos também outros espaços formativos que tenham contribuído, de alguma forma, para forjar saberes e experiências vivenciadas por nossos sujeitos.

Os sete entrevistados<sup>4</sup> tiveram suas formações na educação básica em fins da década de 1980 e durante a década de 1990. Nesse período, o Ensino de História passava por uma série de transformações que vieram no bojo do processo de redemocratização do país, concomitante a uma série de movimentos sociais que lutavam por uma sociedade mais democrática.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. (FONSECA, 2003, p. 59)

---

4 Foram entrevistados sete professores da rede estadual de ensino do Ceará. Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada na cidade de Maranguape, região metropolitana de Fortaleza, capital do estado. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, usamos, como codinomes: Professor A, Professor B e, assim, sucessivamente.

Em âmbito nacional, processavam-se mudanças políticas importantes na realidade do país e isso se refletia no contexto escolar, já que, como afirma Oliva (2003): “Aqueles que se sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens.” (OLIVA, 2003, p.224-225) Quanto ao período em que nossos sujeitos frequentaram os bancos escolares, ou seja, ao final dos anos 1980 e durante toda a década seguinte:

[...] os anos 1980 e 1990 reservaram um espaço fecundo e estimulante para a (re) significação de sua existência. Estabeleceu-se um diálogo, mais ou menos aberto, entre os diversos setores interessados em repensar a abordagem da História em sala de aula. Outras perspectivas teóricas – Marxismo e História Nova – passaram a inundar os livros didáticos, levando à incorporação de abordagens econômicas estruturais e temáticas dos conteúdos tratados ou determinados pelos currículos. (OLIVA, 2003, p.424)

Diante do exposto, é de se esperar que a formação básica de nossos futuros docentes tenha se dado nessas mesmas linhas teóricas e metodológicas, como se nota, portanto, nos seus relatos:

A começar pelo ensino fundamental, [...] na minha época, era um professor pra dar aula de História e Geografia, assim, na maioria das vezes ele podia nem ser formado nessas duas áreas. Podia ser um professor de Português pra dar aula de História e Geografia, tá entendendo? Podia ser uma professora de Matemática, e isso ainda acontece, viu?! Não é só na minha época não, isso ainda acontece. [...]. E assim, eu não lembro em relação aos métodos que eles utilizavam, na grande maioria eram textos, se eles não tinham a formação eles não podiam dar uma explicação mais aprofundada do assunto, e era uma coisa bem “artificial”. Quando eu passei pro ensino médio achei que fosse melhorar, mas não, não melhorou [...] e eu lembro que na época, a professora de História não vinha, ela era bem legal, ela tinha uma tendência bem marxista, bem maluca mesmo, ela dava umas aulas assim bem “show de bola”, mas ela dificilmente vinha. Então minha formação básica em relação à História foi muito prejudicada por conta disso. (PROFESSOR A)

Nesse depoimento, percebemos que o professor, ao relembrar sua trajetória na educação básica, deixa clara a preponderância de uma abordagem tradicional referente ao conhecimento histórico. Outro aspecto importante, relatado por nosso sujeito, é o fato de que, no ensino médio, sua professora de História tinha uma tendência marxista. Nesse caso, tal situação é condizente com o contexto político vivido pelo país naquele momento. Uma vez que os programas de meados da década de 1980 pretendiam uma prática inovadora, propunham uma visão diferente do processo histórico, deixando de privilegiar os grandes feitos e fatos da historiografia tradicional, partindo para uma análise das lutas de classes e aspectos estruturais, o que revelava uma clara fundamentação no marxismo.

Nesse caso, embora houvesse, como afirmamos anteriormente, todo um contexto de mudanças referentes ao ensino de História, pela fala do professor entrevistado, percebemos que a abordagem em que se deram as formações relacionadas à História

foi baseada em pressupostos positivistas. Assim, para Araújo e Souza (2009), a História ensinada no Brasil carrega consigo as heranças dos aportes teóricos do positivismo que exerceram influência significativa nas práticas pedagógicas, currículos e materiais didáticos durante décadas em nossa educação.

Realidade vivenciada por nossos sujeitos e evidenciada no relato do Professor F:

A minha educação básica, ela teve uma carga, porque durante tanto o ensino fundamental e médio eu estudei numa instituição particular como bolsista, então o tempo todo havia uma pauta recorrente que era o [...] vestibular [...] Então o tempo todo o que se batia era aquilo, vamos estudar isso porque isso é pra o vestibular, vamos fazer isso porque isso cai no vestibular, [...]. Durante o ensino fundamental, eu tive basicamente a experiência com uma única professora, e a nossa formação era muito pautada no processo de leitura, né?! Então era: todo mundo chega na sala, todo mundo abre o livro, lê e vai pontuando aquilo que a gente deveria marcar[...] Assim, em termos de metodologias de ensino foi permanecer nos anos 60, permanecer nos anos 70, mesmo essa formação tendo acontecido na década de 90. Já no início do ensino médio, eu já tive um encontro com outro professor [...] que aí ele já trabalhava uma História muito mais narrada, então em sala de aula ele fazia os tópicos, os esquemas que parecia até a grosso modo, quando já num momento posterior estudando um pouco sobre metodologias, me parecia ser algo um tanto quanto tradicional(...), mas com ele eu entendi uma coisa que eu acabei carregando pro meu exercício profissional, que nada melhor que uma História bem contada, que esse papel da narrativa do ensino na sala de aula, que acaba criando um encantamento e uma aproximação, porque o aluno acaba se identificando mais com aquele conteúdo, exatamente porque aquela História foi bem narrada [...] Então, foi uma formação que ela se pautou basicamente em dois modelos, que não se preocupou muito com a ampliação de metodologias [...]. Nesse período eu via duas grandes correntes, no caso essa minha primeira professora ela era uma positivista de tipo tradicional [...] Já esse outro professor ele tinha um “pezinho” ali numa História mais próxima da História dos Annales apesar de isso não ficar muito evidente na fala dele. (PROFESSOR F)

Assim, percebemos a convivência com um ensino de História de viés positivista e com outro de tendência marxista, além do ensino que se caracterizava por ter, como nos diz o professor F, “um pezinho na Nova História”, o que nos mostra um processo feito de avanços, permanências e recuos, responsável por forjar, em grande parte, os saberes relacionados à História entre os nossos depoentes.

A partir de então, questionamos como era tratada a temática africana no período em que esses docentes ainda cursavam a educação básica. E, ainda, que tipo de saberes os professores de então possuíam sobre a África e como abordavam isso em sala de aula. Por conseguinte, que África nossos sujeitos conheciam quando eram alunos da educação básica? Oliva (2007) afirma que, até a década de 1990, a presença da História da África nos currículos de educação básica era praticamente insignificante e Lima (2004) continua nos dizendo que, até a década de 1980, tal temática era também ausente nos cursos de nível superior. Assim, muitos professores não tiveram acesso à temática africana por ocasião de suas formações no curso superior e, quando tiveram, prevalecia a abordagem eurocêntrica sobre a História africana. Nesse caso, vejamos o que dizem nossos docentes sobre a temática africana quando eles frequentavam os bancos das escolas, nas décadas de 80 e 90, do século XX:

A História do continente africano no geral a gente via só a parte que era a pré-história, Egito, e esquecia. Você esquece que o continente africano existe e você passa a estudar só Europa, só as revoluções, as ideias, a filosofia, tudo europeu, então a visão de África que eu sempre tive foi a visão que eu acredito que a maioria tem até hoje, que é a de um continente pobre, miserável em que praticamente todos morrem de fome e atualmente tá numa guerra civil quase que constante em alguns países e aí essa é visão desde aquela época. (PROFESSOR B)

Até então, destacamos como predominou a abordagem sobre a África, ou seja, como era vista de forma pontual, além de ser entendida como um continente inferiorizado, visão que durante muito tempo esteve presente no imaginário da maioria, fruto de uma historiografia de viés eurocêntrico. Assim, de acordo com Oliva (2003), a África ensinada em nossas escolas caracterizava-se, nesse período, pelo silêncio, desconhecimentos e representações eurocêntricas e, quando esse silêncio era quebrado, a leitura feita era distorcida e imprecisa, fruto de visões historicamente construídas pelo mundo ocidental sobre a África e suas populações.

Se entendermos a escola como nos coloca Costa (2012), como um espaço essencial de socialização, é possível afirmarmos que tais abordagens sobre a temática africana podem ter influenciado de modo a perpetuar discursos preconceituosos sobre o negro, já que, ainda segundo esse autor, a escola exerce grande influência nas formas de se perceber o mundo. Nesse caso, as imagens arraigadas sobre a África e os afro-brasileiros contribuem para propagar estereótipos e preconceitos. Como afirma Munanga (2008), nossa educação é monocultural, não há um diálogo intercultural, prevalece o monoculturalismo ocidental, nossa diversidade, nossas diferenças são tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro.

Concluindo o relato de nossos sujeitos sobre suas passagens pelos bancos escolares, podemos entender que tal abordagem sobre a temática africana pode demonstrar que os professores de então possuíam uma formação baseada em uma historiografia tradicional, uma vez que a produção do conhecimento histórico sobre a África estava passando pelo processo de desconstrução que continuaria a passar, posteriormente, e pelo qual ainda vem passando, em que os estudos levam em conta a pluralidade e a diversidade de abordagens sobre a realidade histórica africana.

Essas concepções, juntamente com as que o senso comum possuía (possui?) sobre a temática africana, muito provavelmente influenciaram na constituição dos saberes de nossos futuros docentes. Mas, e na educação superior, como terá sido, se é que houve o encontro de nossos sujeitos com a África? Que abordagem era dada a essa temática quando eles frequentavam os bancos da academia?

Vejam os que nos dizem nossos sujeitos e, assim, poderemos ter uma ideia mais clara sobre seus encontros com a temática africana no ensino superior. Abaixo segue a narrativa de um dos depoentes:

Olha, que eu lembre não havia uma disciplina específica sobre História da África não, eu lembro bem que tinha a cadeira de História do Egito, mas História da África especificamente não [...]

houve promessas, porque como todo mundo sentia essa necessidade, cadê História da África? Né?! Após a lei, cadê? Como é? Mesmo depois da lei que torna obrigatório ter isso dentro da sala de aula, aí o que vão fazer pra preparar a gente no curso de graduação pra gente passar isso pros alunos? Aí houve a promessa de haver um curso a nível de especialização pra suprir essa necessidade, essa carência que existia, mas que eu lembro não foi colocado em prática, certo? Eu não lembro de nenhuma disciplina específica de História da África no meu curso de graduação e a promessa que existia era que ia haver uma especialização dentro só dessa temática, porém eu não lembro que ela tenha ocorrido, porque eu saí. (PROFESSOR A)

Nesse caso, vemos que o professor A cursou a graduação em um momento em que já havia sido promulgada a Lei 10.639/03, porém ele afirma não ter havido, em seu curso, nenhuma disciplina específica sobre a temática africana e, ainda, nos revela que havia cobranças por parte dos colegas, revelando que não estavam preparados para lidar com esses conteúdos em sala de aula. Para Oliva (2006), a formação inadequada dos futuros docentes tem, como consequência, a insegurança por parte deles ao se depararem com a necessidade de lecionar tal temática na educação básica, uma vez que não se pode ensinar o que não se sabe.

O professore C teve, em seu curso de graduação, uma disciplina específica sobre História da África. Nesse caso, os saberes constituídos no ambiente universitário teriam ampliado os horizontes de nossos sujeitos, que saíram da educação básica impregnados do discurso eurocêntrico? Segue abaixo o seu relato:

Houve sim uma disciplina específica de História da África e nas outras disciplinas eu não me recordo se a História da África entrava de alguma forma, eu acredito que não, eu não me lembro. Mas pontualmente tinha só essa disciplina de História da África, mas tinha os cursos de extensão, que de certa forma colaboravam e era justamente na intenção de dar suporte pra nós que seríamos professores pra atuar posteriormente em sala de aula. (PROFESSOR C)

Aqui, nosso sujeito ressalta, além da disciplina específica, os cursos de extensão que fez, revelando, assim, outros espaços formativos que certamente ajudaram a compor os seus saberes sobre a África. Além disso, mais adiante nos revela:

Lembro muito que era trabalhado a África tradicional, aquela parte das tribos, mas me recordo também dos primeiros textos que faziam com que a gente desmistificasse um pouco o conceito que a gente tinha da África, o conceito midiático de uma África pobre, seca, sol, etc. Esse conceito mais generalista que a sociedade tem da África e os primeiros textos abordavam a geografia africana e interessante que muitas partes da África em determinadas regiões e determinadas épocas do ano, falava de locais é... onde havia período muito chuvoso e períodos extremamente frios, coisa que até a gente se surpreendeu um pouco, pelo pouco contato que a gente tinha tido com essa temática da África e porque o que a gente conhecia normalmente era o que era visto na televisão. (PROFESSOR C)

Nesse caso, fica evidente a surpresa de nosso futuro docente ao perceber a diversidade da História africana, que se opõe à imagem consagrada pela mídia e propagada pelo mundo todo como uma terra apenas de misérias e exotismo.

No caso do professor F, ele admite que havia, em seu curso de graduação, uma disciplina específica sobre a História da África, porém, pelo fato de não ser disciplina obrigatória, ele acabou optando por cursar História da América e, assim, admite que isso acabou por deixar uma lacuna em sua formação.

Havia uma disciplina específica, mas ela não era obrigatória, não fazia parte das cadeiras obrigatórias e aí era meio o momento que o estudante tinha que escolher, ou ele ia se especializar em América ou ele ia pros estudos em África [...] Então, assim havia a disciplina específica, mas admito que ela não mexeu na minha vida, exatamente porque ela não era obrigatória, então eu acabei optando mais pros estudos voltados pra América e ficou uma lacuna na minha formação enquanto profissional mesmo. (PROFESSOR F)

O contato de nossos sujeitos com a temática africana nos bancos da universidade deu-se de forma bem diversa, porém os saberes docentes constituem-se não só nos espaços formativos oficiais, como já ressaltamos, mas em todos os espaços e momentos da vida do professor, portanto, ao saírem da universidade, como terá sido o contato de nossos docentes com a temática africana? Deixemos que eles relatem outros momentos, outras fontes, outros espaços que, somados aos conhecimentos que já possuíam, podem ser responsáveis pelas concepções de África que possuem e que mobilizam, lecionando em suas aulas na educação básica.

O Professor A, que não teve contato com tal temática durante a graduação, produziu um trabalho específico, envolvendo a África e o Ensino de História, no período em que cursou sua especialização. Sua monografia, que tem por título *A utilização de iconografias de Rugendas sobre a escravidão no Brasil e o Ensino de História*, embora não tenha como foco central a História da África, exigiu que nosso sujeito se voltasse para o estudo dessa temática. De acordo com seus esclarecimentos:

Eu acho que o número maior de fontes que eu utilizei sobre a temática africana foi no período da minha produção da monografia porque eu falei do uso de iconografias do Rugendas sobre escravidão e o Ensino de História, então foi o período que eu mais fiz leituras sobre esse assunto, peguei vários artigos, comprei livros do Alberto da Costa e Silva, um dos autores que mais me chamou atenção. Enfim, eu fui orientada pelo meu professor e tudo que ele me mandava em relação a isso, eu fazia leitura, tudo que ele orientou a comprar eu também comprei de livros sobre o assunto. (PROFESSOR A)

O professor B nos relata sobre formações oferecidas pelo Estado com temática africana, além de outras fontes que lhe serviram de embasamento para constituir seus saberes relativos à África. Vejamos, pois, como ele se pronuncia:

Quando a gente começou, quando nós passamos no concurso do Estado, uns dois anos depois a gente teve uma discussão sobre como inserir isso nos conteúdos do ensino médio, então o Estado reuniu todos os professores de todas as disciplinas e nós ficamos um final de semana inteiro, sexta, sábado e domingo discutindo a reformulação do currículo do Ensino de História, Sociologia, Filosofia e começou a discussão sobre a temática das Africanidades no ensino

fundamental e no ensino médio e aí a gente passou a fazer um curso à distância, esse curso era pela UnB, Universidade de Brasília, eu não fiz, na época não deu pra eu fazer, não foi aceita a minha inscrição não lembro porque, mas eu peguei todo o material com outros professores que estavam fazendo e fui vendo pra poder introduzir essa temática, esse conteúdo em sala de aula. (PROFESSOR B)

Continuando com as falas de nossos sujeitos e buscando mais pistas para identificarmos que saberes eles possuíam sobre a temática africana, vemos que o professor E, abaixo, refere-se também a diferentes fontes onde bebeu pra adquirir os seus conhecimentos relacionados à África e às culturas afro-brasileira e africana.

Na realidade, assim pro meu conhecimento, assim é mais... é leitura bibliográfica, por exemplo, eu gosto de trabalhar muito o Mia Couto, então eu gosto de trazer trechos dos livros dele pra serem trabalhados em sala de aula, mas assim de fonte mesmo que a gente utiliza são mais mesmo a questão de mapas e as imagens que são colocadas no próprio livro didático e imagens que você consegue trazer da internet também, trabalho também com filmografia, eu trabalho também alguns filmes da temática africana e eu já participei até de eventos que era um cine clube que era só a temática de filmes africanos, que a gente acaba trazendo pra sala de aula pra trabalhar o filme como fonte também pra ter outra visão, mas realmente a gente é muito limitado em relação a fontes sobre o continente africano, mais é o livro didático mesmo, alguns trechos literários, até pra despertar o gosto pela leitura, pro aluno sair um pouco daquela escrita mais técnica da História. Um livro que tá no site do Ministério da Cultura que é a “Temática africana na sala de aula”, também a questão não só da África, mas dos afrodescendentes aqui no Brasil. (PROFESSOR E).

Além de autores já consagrados em suas pesquisas sobre a temática africana, cita também fontes que são oferecidas no site do MEC, o que demonstra, então, que o Estado pode estar oferecendo algum suporte para embasar o trabalho dos professores em sala de aula, cita também outros espaços formativos, como o festival de cinema sobre filmes africanos.

O professor F nos revela algo bastante interessante, o que vem ao encontro do que nos fala Tardif (2012), quando afirma que os saberes docentes podem se constituir em diferentes momentos das experiências da vida do professor/objeto. O relato abaixo deixa evidente que a constituição dos saberes relativos à África desse professor, impõem lembrar que, em outro relato, ele havia explicitado não ter cursado a disciplina de História da África ofertada na graduação, tendo se dado de forma mais espontânea e, para tanto, contribuíram, inclusive, as experiências com colegas da faculdade e do trabalho.

Aqui, essa experiência com os colegas aparece mais uma vez, na época do mestrado enquanto eu tava fazendo a minha pesquisa, na mesma linha de Cultura e Poder, tinha um rapaz que tava estudando sobre o processo de era a ‘Escrevência Histórica de Moçambique a partir de Mia Couto’, aí foi quando pela primeira vez eu me encontrei com um autor africano e aí partir dele fui ler ouros, e aí esse colega acabou me apresentando alguns livros sobre História da África, algo muito inicial ainda, enfim, eu disse pra ele que tinha essa deficiência [...], aí ele trazia um

tipo de iniciação à História da África, alguma coisa assim. [...] Eu venho buscando basicamente através da *internet* o que se tem, algum curso *online* sobre África, aqueles cursinhos livres, sobretudo no site na USP, vez por outra eu tento tirar os vídeos que são colocados lá nesses sites educacionais, admito que não é algo muito denso, eu ainda não tive esse encontro denso com a África [...], têm sido encontros fortuitos, tanto via *internet* e às vezes com um ou outro colega que domina mais o assunto [...] Se eu não sei, eu chego e pergunto. (PROFESSOR F)

A partir do exposto, podemos afirmar que os saberes de nossos docentes sobre a temática africana são, como afirma Tardif (2012), “múltiplos, heterogêneos, temporais e forjados em diferentes espaços e momentos”. Essa teia de saberes, que dificilmente poderíamos traçar a partir de uma origem específica, soma-se num amálgama e formam o que Gauthier (1998) chama de “reservatório” de saberes do qual o professor se serve em seu ofício.

## 5 Conclusão

O ensino de História da África e culturas afro-brasileira e africana é uma temática cada vez mais presente em todos os níveis de nossa educação escolar. Historicamente negligenciado e abordado pelo viés eurocêntrico, tem passado por mudanças, sobretudo após a promulgação da Lei 10.639, de 2003, que o torna obrigatório na educação básica, em todo o Brasil.

A obrigatoriedade do ensino dessa temática trouxe consigo uma série de situações permeadas de complexidade e, na maioria das vezes, controversas, uma vez que passou a forçar os docentes a lecionarem algo que, durante muito tempo, lhes fora negado em seus processos formativos. A partir daí é que buscamos, nesta pesquisa, compreender como os professores de História constituem seus saberes relativos à História da África.

Constatamos, por meio deste estudo concernente à temática africana, que ela tem sido tratada de forma pontual e, na maioria das vezes, abordada por um viés eurocêntrico, desde as formações na educação básica até a educação superior, sendo esses processos formativos, portanto, responsáveis, em grande parte, por forjarem os saberes de nossos docentes. Decorre daí a dificuldade que ainda permanece na abordagem dos temas relativos à África. No entanto, o contato cada vez maior com os estudos sobre a História e a cultura africana demonstra como tem sido importante essa aproximação para desconstruir a visão tradicional e arraigada de se atrelar a história das populações africanas sempre ao fato de terem estado sob o jugo de outros povos.

Entendemos, assim, que a História da África ainda é tratada de forma secundarizada nos cursos de formação de professores, mesmo após toda a mudança proposta, sobretudo, pela vasta legislação produzida pelo Estado brasileiro. Porém, acreditamos ser este um caminho que está sendo construído e que, mesmo admitindo a existência de lacunas nas formações docentes, tais professores buscam abordar a temática africana com o foco em sua diversidade e esses saberes são provenientes não só de formações oficiais,

mas, notadamente, desenvolvidos por iniciativa pessoal dos docentes que se servem de variadas fontes para adquiri-lo.

Apesar de já se fazerem presentes anteriormente, a partir de 2003, passando a constarem no currículo escolar, os estudos sobre as culturas afro-brasileira e africana, bem como a educação para as relações étnico-raciais ganharam fôlego e espaço nas escolas e universidades e, sobretudo, nos cursos de licenciaturas, espaço por excelência da formação docente. Os resultados das discussões empreendidas têm sido profícuos, proporcionando aos cursos de licenciatura a revisão de seus Projetos Pedagógicos. Temos ciência de que avanços já aconteceram nesse sentido, mas ainda há muito a ser feito, pois persistem nas escolas da educação básica de nosso país os estigmas e preconceitos para com os negros. Não são raros os casos que ocorrem, cotidianamente, nas escolas remetendo ao preconceito e à intolerância quanto à diversidade cultural.

Ressaltamos, portanto, que a efetivação da educação das relações étnico-raciais é muito mais do que a inclusão de componentes curriculares nos cursos de licenciatura e de conteúdos no currículo da educação básica, nas escolas. Sua efetivação de fato passa pela mudança dos paradigmas com que os docentes trabalham e que fundamentam o seu fazer pedagógico, o que incide na valorização das pessoas negras, suas histórias e culturas.

Concluímos nosso estudo constatando que a abordagem da História africana é um processo em construção e que, apesar das deficiências detectadas, este é um campo em expansão. As mudanças estão acontecendo de maneira lenta e gradual, porém algumas são relevantes. Entendemos que há muito ainda por fazer, sobretudo no que se refere à formação dos professores, para que eles constituam os saberes necessários para se tornarem aptos a trabalhar com tal temática, desconstruindo estereótipos e preconceitos e, dessa forma, realizando uma educação voltada para o respeito à diversidade étnico-racial em nossa sociedade.

## Referências

ARAÚJO, F. M. L.; MOREIRA JUNIOR, R. Dilemas e estratégias do professor de História no exercício da docência no Ensino Médio. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (Orgs.). *Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais*. Teresina: EDUFPI, 2012, v. 01, p. 106-118.

COSTA, H. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 217-238, jun, 2012.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. J. Trilhas Percorridas na Formação de Professores: Da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). *Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas*. Campinas-SP: Papirus, 2008.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. *Ancestrais*. Uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Editora Campus. 2004.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GAUTHIER C. *et al.* Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed Unijuí, 1998. 480p.

GOMES, J. M. S. Formação para a inclusão e o desenvolvimento dos países da África: cenário e perspectivas. In: FUNES, E. *et al.* *África*. Brasil. Portugal: história e ensino de história. Fortaleza: UFC, 2010.

LIMA, M. A África na Sala de Aula. *Nossa História*. Rio de Janeiro, v. 4, p. 84-87, fev, 2004.

LIMA, M. História da África: temas e questões para a sala de aula. *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro. Niterói, v. 1, p. 71-10, nov, 2006.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNANGA, K. Entrevista. África e Imagens de África. In: SANKOFA. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, n.1, p.107-116, jun. 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXV n.XII, p. 27- 42, abr, 2001.

OLIVA, A. R. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos* (UCAM. Impresso), v. 28, jan/dez, p. 187-219, 2006.

\_\_\_\_\_. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n.3, fev, p. 431, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007, 404 p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra-Portugal: Edições Almedina S/A, 2009.

SILVA FILHO, J. B. O Discurso jesuítico e a questão do negro na sociedade brasileira: padre Antonio Vieira. In: SOUSA, M. H. V.; OLIVEIRA, I. (Orgs.). *Cadernos Penesb 9 – Educação e População Negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Niterói: Quartet; EdUFF, 2007, v. 7, p. 158-199.

SOUZA, M. M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 17- 28, jun, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELES, L. E. C. Um olhar sobre a historiografia africana e afro-brasileira. *Revista História Hoje*, v. vol.1, n.1, p. 239-252, jun, 2012.

VEIGA, I. P. A.; D'AVILLA, C. (Orgs.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade Profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILLA, C. (Orgs.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: SECADI/MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Apresentação. In: ZAMBONI, E. (Org.). *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em: 31/08/2016

Aprovado em: 03/10/2018