PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS EDUARDO DA SILVA GALANTE

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ADOTADOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

VITÓRIA DA CONQUISTA
2026

CARLOS EDUARDO DA SILVA GALANTE

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ADOTADOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Edinalva Padre Aguiar

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

VITÓRIA DA CONQUISTA
2026

G144a

Galante, Carlos Eduardo da Silva.
A África e os africanos nos livros didáticos de história adotados para o ensino fundamental II na rede municipal de educação de Vitória da Conquista-BA / Carlos Eduardo da Silva Galante, 2026.
136 f. ; il., color.
Orientador (a): Dr.ª Edinalva Padre Aguiar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 122 - 130
1. Ensino de história. 2. Decolonialidade. 3. Livro didático. 4. Educação antirracista. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. III. T.

CDD 907

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

TERMO DE APROVAÇÃO

Carlos Eduardo Da Silva Galante

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ADOTADOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Aprovada em: 17 de agosto de 2026.

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Edinalva Padre Aguiar (Orientadora) – ProfHistória
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges – ProfHistória
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profa. Dra. Elizabeth de Jesus da Silva
Secretaria de Educação da Bahia - SEC/BA

DEDICATÓRIA

A Deus sobre todas as coisas.

Aos meus heróis eternos, meus pais Abrão (in memoriam) e Maria das Graças.

Aos meus queridos irmãos por tudo e sempre, Lúcio e Ana Paula.

Ao meu grande amor, minha musa, minha luz e amada esposa Leiliane.

Aos meus raios de sol, minha maior obra, meus filhos Breno, Bianca e Bárbara.

Aos meus enteados Lucas e Luan pelos dias incríveis.

Aos amados Tio Miguel, Tia Lurdes, Tia Moça, Clécio e família, Paz e família, João e Família, Agnaldo e Família, Nathália e Família, Léo e Família, Tia Gaída e família por terem me adotado com amor e carinho no seio da família.

Aos colegas e às verdadeiras amizades da Escola Francisco Falcão (AL), Escola Edivanda Maria Teixeira (BA), Escola Cleonice Olegário dos Santos (BA) e Colégio Jandira Ponciano dos Passos (GO).

Aos amigos de sempre Benjamin, Neta, Elis Claudia, Isa, Rúbia, Jurandir, Alcir, Angélica, Armando, Daniel, Jorge, Marina, Michel, Odile, Gleyce, Cláudio, Raquel, que tanto me incentivaram e incentivam ontem, hoje e sempre.

Aos queridos Márcio Lima, Cláudio, Marcelo e Cláudia que estenderam as mãos quando mais precisei.

A uma grande família chamada Grancursos que caminha comigo há 9 anos, proporcionando vivências especiais e inesquecíveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar acima de todas as coisas e guiar cada passo desta jornada.

À minha admirável orientadora, Profa. Dra. Edinalva Padre Aguiar, pela inestimável paciência, rigor científico e inequivocamente sábia condução de todo o processo de pesquisa.

Aos (Às) membros(as) da Banca Examinadora, por dedicarem seu tempo valioso, por suas contribuições críticas e sugestões que enriqueceram e aprimoraram a análise.

Aos (Às) professores(as) do Mestrado, por terem me proporcionado um aprendizado ímpar e inestimável, expandindo horizontes acadêmicos e pessoais.

Aos colegas e amigos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA, pelo apoio, incentivo e compreensão demonstrados desde o início.

"A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita".

Mahatma Gandhi

RESUMO

Vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESB), esta pesquisa investiga criticamente a mediação do conhecimento sobre a África e os povos africanos nos livros didáticos adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. A análise fundamenta-se nos pressupostos da Interculturalidade Crítica e da Didática da História, utilizando o giro decolonial como lente para analisar a eficácia qualitativa da Lei nº 10.639/03. A metodologia, de natureza qualitativo-documental, examina as coleções *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2022), e *Araribá Mais: História*, de Ana Claudia Fernandes (2022), evidenciando que, apesar do cumprimento formal da legislação, persiste um epistemicídio curricular manifestado no silenciamento da agência histórica africana e na manutenção de um universalismo eurocentrado. Os resultados indicam que o livro didático opera como um dispositivo de poder que frequentemente fixa o sujeito negro na "zona do não-ser" e na estética da dor. Como desdobramento desse diagnóstico, o Produto Educacional consiste na cartilha "África em Movimento: Suplemento de Agência e Saberes Decoloniais", que articula a gnose africana milenar à territorialidade local do Quilombo de Lagoa de Maria Clemência (Vitória da Conquista-BA). A superação do racismo epistêmico exige uma mediação docente curatorial e o uso de materiais autorais que promovam a justiça cognitiva e a simetria epistemológica no chão da escola.

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonialidade; Livro Didático; Gnose Africana; Justiça Cognitiva; Educação Antirracista.

ABSTRACT

Affiliated with the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória/UESB), this research critically investigates the mediation of knowledge about Africa and African peoples in the textbooks adopted by the municipal school system of Vitória da Conquista, Bahia. The analysis is grounded in the premises of Critical Interculturality and the Didactics of History, employing the decolonial turn as a lens to examine the qualitative effectiveness of Law No. 10,639/03. Drawing on a qualitative documentary methodology, the study examines the textbook collections História, Sociedade & Cidadania, by Alfredo Boulos Júnior (2022), and Araribá Mais: História, by Ana Claudia Fernandes (2022), showing that, despite formal compliance with the legislation, a curricular epistemicide persists — manifested in the silencing of African historical agency and in the maintenance of a Eurocentric universalism. The findings indicate that the textbook operates as a device of power that frequently fixes the Black subject within the "zone of non-being" and within an aesthetics of pain. As an outgrowth of this diagnosis, the Educational Product consists of the booklet "África em Movimento: Suplemento de Agência e Saberes Decoloniais" ["Africa in Motion: A Supplement on Agency and Decolonial Knowledges"], which articulates age-old African gnosis with the local territoriality of the Quilombo de Lagoa de Maria Clemência (Vitória da Conquista, Bahia). Overcoming epistemic racism demands curatorial teacher mediation and the use of original teaching materials that foster cognitive justice and epistemological symmetry at the classroom level.

Keywords: History Teaching; Decoloniality; Textbook; African Gnosis; Cognitive Justice; Anti-racist Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
D.F.D.	Dossiê de Fontes Descoloniais
Eixo 1	Eixo da Proposta de Intervenção Pedagógica: Formação Continuada Docente
Eixo 2	Eixo da Proposta de Intervenção Pedagógica: Suplementação Curricular
Eixo 3	Eixo da Proposta de Intervenção Pedagógica: Práticas Pedagógicas Descoloniais
HGA	História Geral da África
LD(s)	Livro(s) Didático(s)
PNLD	Programa Nacional do Livro didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SISEPIR	Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEL(s)	Unidade(s) de Estudo Localizada(s)
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Placa de acesso ao Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência 16
Figura 2 – Vista panorâmica da Lagoa de Maria Clemência e de seu entorno territorial 25
Figura 3 – Registro do Quilombo do Boqueirão, em Vitória da Conquista-BA 26
Figura 4 – Mulheres da comunidade em espaço de convivência coletiva 28
Figura 5 – Principais portos de embarque de africanos e rotas do tráfico transatlântico 33
Figura 6 – Moradia e paisagem rural no Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência 45
Figura 7 – Representação de feitoria europeia na costa da África 46
Figura 8 – Deslocamento coletivo por estrada do território quilombola 61
Figura 9 – Presença indígena na escola: protagonismo e resistência Guarani-Kaiowá 63
Figura 10 – Sala de aula Pataxó: educação como espaço de resistência e afirmação cultural 64
Figura 11 – Representações e discursos no livro didático: o caso do povo Ikpeng 65
Figura 12 – Ação comunitária de saúde no Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência 72
Figura 13 – Prática cotidiana de coleta e transporte de lenha no território quilombola 74
Figura 14 – Gravura atribuída à figura histórica de Anastácia: símbolo da opressão e resistência do povo negro no período escravocrata 75
Figura 15 – Registro de atividade escolar na Comunidade Quilombola de Lagoa de Maria Clemência 91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14
CAPÍTULO 1: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O IMPERATIVO DA DECOLONIALIDADE: DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS E MARCOS LEGAIS 20
1.1 A CATEGORIA CURRÍCULO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS, PODER E IDENTIDADE..... 20
1.2 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E OS MARCOS LEGAIS NO BRASIL 29
1.2.1 A trajetória normativa do ensino de História: da LDB aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 33
1.2.2 As Leis 10.639/03 e 11.645/08: a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena como ruptura paradigmática..... 36
1.2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços e limites na proposição de uma história não eurocêntrica 39
1.3 DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: PRESSUPOSTOS DA COLONIALIDADE, ALTERIDADE E GIRO DECOLONIAL 38
CAPÍTULO 2: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A PRÁXIS: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO CURRICULAR 56
2.1 DIMENSÕES DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CONTEXTO NORMATIVO E TRADIÇÃO HISTORIOGRÁFICA..... 64
2.2 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS SOBRE A ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO 73
2.3 O LIVRO DIDÁTICO, O PNLD E AS DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA..... **86**
CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL: SILENCIAMENTOS, EUROCENTRISMO E MEDIAÇÃO DOCENTE NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA 94
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS COLEÇÕES HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA E ARARIBÁ MAIS: SILENCIAMENTOS, EUROCENTRISMO E COLONIALIDADE DO SABER..... 98
3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO E EXPLICITAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 106
3.2.1 Gênese da proposta e o rompimento com o epistemicídio curricular 106
3.2.2 Articulação entre interculturalidade crítica e Educação Histórica..... 111

3.2.3 Gnose africana, matripotência e organização sistêmica do material..... 112
3.2.4 Territorialidade quilombola, fontes locais e uso da cartilha proposta como recurso pedagógico..... 116
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 120
REFERÊNCIAS..... 122
APÊNDICES..... 131
APÊNDICE A – SUMARIZAÇÃO DA CARTILHA: O ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO DECOLONIAL..... 132
APÊNDICE B – ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA..... 134
APÊNDICE C – BANCO DE FONTES E ICONOGRAFIA: A RUPTURA COM A ESTÉTICA DA DOR..... 135
APÊNDICE D – ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO QUILOMBOLA E HISTÓRIA LOCAL..... 136

INTRODUÇÃO

A constituição do currículo escolar, particularmente no Ensino Fundamental II, configura um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Nele se definem conteúdos, metodologias, projetos de sociedade, regimes de verdade e hierarquias de saber. No ensino de História, essas disputas assumem centralidade estratégica, pois o currículo atua como dispositivo de poder responsável por selecionar, legitimar e hierarquizar narrativas históricas, determinando quais experiências humanas são reconhecidas como constitutivas da humanidade, quais sujeitos alcançam a condição de agentes históricos e quais trajetórias permanecem silenciadas ou subalternizadas (Apple, 2006; Silva, 2010). A consequência pedagógica dessa seleção é decisiva, pois a hierarquia curricular também delimita as condições pelas quais determinados sujeitos podem reconhecer-se como produtores de história.

Por essa razão, o currículo de História constitui uma construção social situada, atravessada por relações de poder, interesses políticos e disputas culturais. Sua análise exige problematizar as epistemologias que o sustentam e o epistemicídio curricular historicamente produzido pela marginalização da gnose africana em favor de um universalismo eurocentrado (Santos, 2007; Mudimbe, 2013). A abordagem da História da África permanece marcada por heranças coloniais que posicionaram o continente como espaço de ausência de racionalidade, legitimando narrativas associadas ao atraso e à dependência (Amin, 2021; Quijano, 2005). O problema, portanto, não se reduz à presença ou à ausência da África no currículo, mas alcança o regime de legitimidade que define como sua historicidade é narrada e qual estatuto epistemológico lhe é atribuído.

Consideradas as questões curriculares acima expostas e a necessidade de refletir acerca do ensino da história africana, a prática docente desenvolvida pelo pesquisador na educação básica na rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia – iniciada em janeiro de 2024, na Escola Municipal Edivanda Maria Teixeira, na qual foram ministradas a disciplina História nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –, suscitou o interesse investigativo em estudar de maneira sistematizada a abordagem dessa temática, o que foi possibilitado pelo ingresso no ProfHistória/UESB e que resulta neste texto dissertativo e na proposta didática que o compõe.

Durante o período compreendido entre janeiro de 2024 e janeiro de 2026, foram desenvolvidas atividades pedagógicas voltadas à formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes, buscando promover uma compreensão ampla dos processos históricos e de suas relações com a realidade social contemporânea. A atuação docente envolveu o cumprimento dos conteúdos previstos nos livros didáticos e a ampliação das experiências de aprendizagem

por meio de referenciais teóricos, fontes históricas, produções acadêmicas e literaturas especializadas relacionadas aos temas trabalhados em sala de aula.

Essa experiência docente foi articulada às competências gerais e específicas previstas na Base Nacional Comum Curricular, aproximando os conteúdos curriculares das demandas formativas do século XXI. As aulas foram planejadas para estimular pensamento crítico, argumentação, interpretação de fontes históricas, valorização da diversidade cultural e compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que moldam a sociedade.

Também foram mobilizadas metodologias voltadas à participação ativa dos estudantes, com incentivo à pesquisa, ao debate, à análise crítica de diferentes perspectivas históricas e à construção autônoma do conhecimento. Em janeiro de 2026, o pesquisador encerrou seu vínculo com a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista mediante pedido de exoneração, motivado pela aprovação e posse no cargo de Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás. Essa experiência representou uma etapa decisiva da formação docente do pesquisador, fortalecendo a compreensão do papel social da escola e da relevância do ensino de História na formação integral dos estudantes.

A relevância da investigação reside na identificação de um profundo abismo entre a obrigatoriedade legal, estabelecida pela Lei nº 10.639/03, e a disponibilidade de materiais didáticos que operacionalizem, de fato, o protagonismo e a agência africana nas salas de aula de Vitória da Conquista, Bahia. A viabilidade da cartilha pedagógica, enquanto Produto Educacional central, fundamenta-se na necessidade premente de centralizar e transpor saberes que, embora fundamentais, encontram-se dispersos ou inacessíveis no cotidiano escolar. O exame documental evidenciou que o acesso à gnose africana e às trajetórias de agência do Sul Global é dificultado por barreiras estruturais, uma vez que tais informações foram sistematicamente relegadas ao campo do exotismo pela ciência moderna ocidental. Esse descompasso desloca a análise da simples verificação formal da presença temática para a qualidade da narrativa, a agência atribuída aos sujeitos africanos e as possibilidades concretas de mediação docente.

A complexidade na busca de dados para a elaboração deste material justifica-se pela natureza das fontes exigidas para uma educação efetivamente antirracista. Enquanto os conteúdos eurocêntricos gozam de uma hegemonia de séculos, as informações sobre a sofisticação tecnológica de civilizações como o Reino de Kush ou a tradição escrita de Tombuctu requerem uma pesquisa em arquivos especializados e historiografia estrangeira, frequentemente indisponíveis para o docente em sua prática imediata. Assim, a cartilha torna-se viável e necessária ao atuar como uma ponte de acesso, traduzindo conhecimentos de alta

densidade acadêmica para uma linguagem dialógica e visualmente potente, capaz de subverter a estética da dor que satura os bancos de imagens pedagógicos.

Em escala regional, a justificativa ganha contornos de urgência social diante do silenciamento das memórias locais. A história das comunidades quilombolas de Vitória da Conquista, como a de Lagoa de Maria Clemência, raramente é integrada aos currículos oficiais, permanecendo confinada à oralidade e correndo o risco de apagamento. O resgate dessas memórias subterrâneas conecta a territorialidade local à História Geral da África e fortalece uma educação simultaneamente global em sua fundamentação e local em sua aplicação. O Produto Educacional proposto configura-se, assim, como ferramenta de intervenção curricular concreta para converter a sala de aula em território de reexistência e justiça cognitiva. A vinculação entre memória quilombola e História Geral da África confere densidade territorial à educação antirracista e impede que a decolonialidade permaneça como princípio abstrato, distante das experiências sociais dos estudantes.

A territorialidade quilombola mobilizada para o Produto Educacional aqui proposto é compreendida a partir do Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência, situado na zona rural de Vitória da Conquista, Bahia, a pouco mais de 20 km do centro urbano, com acesso próximo ao distrito de Pradoso. O território é formado por comunidades como Lagoa de Maria Clemência, Poço Aninha, Caldeirão, Oiteiro, Manoel Antonio, Riacho de Teófilo, Baixão, Tabua e Muririba, articulando diferentes núcleos familiares, memórias, práticas culturais e formas de permanência no campo.

Como registro visual de contextualização, a Figura 1 apresenta a sinalização de acesso ao Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência. A placa situada às margens da estrada materializa a inserção rural da comunidade e sua relação com os percursos de circulação entre a sede municipal, o distrito de Pradoso e os diferentes núcleos comunitários, reforçando que a territorialidade analisada está vinculada a caminhos, distâncias e formas concretas de permanência no espaço.

Figura 1 – Placa de acesso ao Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência



Fonte*:* Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

O Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência foi certificado pela Fundação Cultural Palmares, com registro no processo nº 01420.001669/2006-34,[1] e abriga cerca de 460 famílias mobilizadas em torno da regularização fundiária, da defesa do território e da valorização de seus modos de vida. Suas raízes históricas encontram forte sustentação na tradição oral, inclusive na memória sobre Maria Clemência, lembrada como antiga caçadora indígena que habitava e conhecia profundamente as matas da região. A referência ao quilombo assume, assim, o papel de eixo de uma leitura decolonial que articula ancestralidade, território, oralidade, resistência e educação antirracista.

Na composição visual do Produto Educacional, essa territorialidade deve ser trabalhada com registros fotográficos do próprio território, mapas de localização, documentos de certificação e fontes públicas sobre a comunidade, sempre acompanhados de legenda, autoria, data, fonte e contextualização pedagógica para evitar o uso meramente ilustrativo das imagens.

A comunidade também preserva costumes ancestrais e práticas de celebração e manutenção da identidade, como a capoeira, o futebol, a culinária tradicional e outras formas de convivência intergeracional. Esses elementos aproximam a História da África, a diáspora africana e a história local de Vitória da Conquista, deslocando o currículo de História de uma narrativa abstrata para uma experiência territorializada de aprendizagem, na qual os saberes quilombolas são reconhecidos como conhecimentos legítimos.

As coleções analisadas decorrem de critérios curriculares e institucionais específicos. Os livros dialogam com o Referencial Curricular de Vitória da Conquista, Bahia, conforme a

[1] Fundação Cultural Palmares, Portaria n° 29/2006, de 13/12/2006. Disponível em: https://www.ipatrimonio.org/vitoria-da-conquista-quilombo-lagoa-maria-clemencia/#!/map=38329&loc=-14.838306765628339,-40.852620834882984,17. Acesso em: 08 jul. 2026.

Resolução CME nº 014/2020, de 09 de dezembro de 2020, que dispõe sobre os Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

As obras de Alfredo Boulos Júnior e Ana Claudia Fernandes também integram o corpus por terem sido adotadas como livros didáticos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. A análise parte, assim, de materiais concretamente vinculados ao cotidiano pedagógico da rede em que se situa a experiência docente do pesquisador, permitindo avaliar como o currículo prescrito se materializa na prática escolar e como pode ser tensionado por uma perspectiva decolonial e antirracista. A escolha desse corpus, portanto, possui relevância pedagógica porque aproxima o diagnóstico documental das condições efetivas de circulação do conhecimento histórico na rede municipal.

A investigação articula o currículo de História e o imperativo da decolonialidade, as disputas epistemológicas e os marcos legais que sustentam a educação das relações étnico-raciais, a função política e pedagógica do livro didático na formação da consciência histórica e o exame documental das coleções de Alfredo Boulos Júnior (2022) e Ana Claudia Fernandes (2022). Essa articulação sustenta a Proposta de Intervenção Didática, materializada no Produto Educacional intitulado "África em Movimento: Suplemento de Agência e Saberes Decoloniais".

Diante desse quadro, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão: de que modo os livros didáticos de História do Ensino Fundamental II adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista mediam os conhecimentos sobre a África e os povos africanos, e quais possibilidades de intervenção pedagógica podem enfrentar os silenciamentos e as permanências eurocêntricas identificados?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental. O corpus é constituído pelas coleções História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2022), e Araribá Mais: História, de Ana Claudia Fernandes (2022), analisadas em quatro dimensões articuladas: textual, iconográfica, pedagógica e material/política. A leitura interpretativo-crítica considera o enquadramento normativo do PNLD, a construção das narrativas sobre a África e os efeitos curriculares dos silenciamentos, do eurocentrismo e da colonialidade do saber.

A dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro discute currículo, decolonialidade, disputas epistemológicas e marcos legais; o segundo examina o livro didático como dispositivo curricular, suas dimensões de análise e sua relação com o PNLD; o terceiro apresenta os resultados da análise documental e explicita os pressupostos da intervenção

didática. As considerações finais retomam os objetivos, sintetizam os achados e registram os limites e os desdobramentos da proposta.

Os objetivos definidos são:

Objetivo Geral:

- Analisar criticamente a mediação do conhecimento histórico sobre a África e os povos africanos nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista-BA, propondo um Produto Educacional em formato de cartilha pautado na perspectiva decolonial e na justiça cognitiva.

Objetivos Específicos:

- Identificar as permanências do eurocentrismo e os silenciamentos qualitativos sobre a agência histórica africana nas coleções didáticas selecionadas após a promulgação da Lei nº 10.639/03.
- Investigar as tensões entre o currículo prescrito e a materialidade das obras didáticas, evidenciando como a colonialidade do saber impacta a construção das identidades e a consciência histórica dos estudantes.
- Elaborar uma cartilha pedagógica suplementar que integre a gnose africana e a história local do Quilombo de Lagoa de Maria Clemência, instrumentalizando o docente para uma prática educativa antirracista e decolonial.

CAPÍTULO 1
O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O IMPERATIVO DA DECOLONIALIDADE: DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS E MARCOS LEGAIS

Este capítulo delimita os fundamentos teóricos e legais que orientam a pesquisa. A decolonialidade sustenta a crítica curricular, a análise das coleções didáticas e a proposição pedagógica, enquanto a colonialidade designa a matriz histórica de poder, saber e ser que mantém o eurocentrismo. A distinção entre perspectiva decolonial, decolonialidade e descolonialidade assegura precisão conceitual e organiza a discussão sobre currículo, ensino de História, História da África, epistemicídio, gnose africana, matripotência e educação antirracista.

Esses eixos sustentam a leitura crítica das coleções didáticas examinadas e fundamentam a cartilha desenvolvida como Produto Educacional, voltada à justiça cognitiva e à educação antirracista. Como o livro didático e o ensino de História da África integram o próprio campo curricular, a exposição parte das disputas por poder e identidade, avança pelos marcos legais relativos às relações étnico-raciais e alcança os pressupostos da colonialidade, da alteridade e do giro decolonial.

1.1 A CATEGORIA CURRÍCULO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS, PODER E IDENTIDADE

O currículo constitui um território de disputa e um campo de forças no qual se cruzam intencionalidade educativa, escolhas pedagógicas e práticas discursivas. Ao realizar a seleção cultural e estabelecer o que deve ser ensinado, o sistema educacional também define o que será esquecido por meio de um arbitrário cultural, criando uma hierarquia de saberes que reflete a ideologia dominante e os interesses das classes que detêm a hegemonia gramsciana. Esse processo configura o currículo como documento de identidade e espaço de governo, no qual a produção de identidades ocorre sob a égide dos aparelhos ideológicos de Estado (Silva, 2010). Nessa chave interpretativa, a pergunta curricular mais relevante deixa de ser apenas o que ensinar e passa a incluir quem é autorizado a produzir conhecimento, quais memórias adquirem centralidade e quais experiências são mantidas nas margens.

Essa perspectiva é corroborada pela visão de que o currículo funciona como um mediador dinâmico entre a cultura e a sociedade, constituindo o mecanismo de tradução pelo

qual as instituições interpretam e selecionam as demandas sociais. Operando em regimes de microfísica do poder, o currículo manifesta-se como uma recontextualização híbrida, processo no qual o conhecimento é transformado e ressignificado ao ingressar no universo escolar, perdendo sua neutralidade presumida para tornar-se um território de disputas. Assim, compreender o currículo exige olhar para além das estruturas normativas e observar as tensões que ocorrem no cotidiano, tratando o ensino como uma práxis que envolve a legitimação do conhecimento e a governamentalidade, que permite analisar como o currículo opera na condução das condutas e na regulação das identidades dentro do espaço pedagógico (Sacristán, 2000).

No contexto brasileiro, a disputa por esse território é evidente nos marcos legais que estabelecem o direito à educação e a valorização da diversidade como um regime de verdade fundamental. A política curricular serve como um campo de batalha onde grupos sociais diversos tentam imprimir suas narrativas e garantir a representatividade de suas histórias contra o silenciamento de vozes historicamente marginalizadas. A centralidade do currículo na organização do trabalho pedagógico revela que a neutralidade impossível do ato de ensinar é o que permite a democratização do saber ou a manutenção da exclusão curricular (Brasil, 1988).

Ainda assim, as teorias críticas enfatizam que a escola reproduz a estrutura de classes por meio do currículo oculto, onde normas, valores e o capital cultural são transmitidos implicitamente. Esse fenômeno de reprodução social utiliza a violência simbólica para reforçar a aceitação do status quo e dos saberes legitimados pelo sistema. Assim, o currículo deixa de ser uma questão técnica para se tornar uma questão de justificação teórica política, onde o poder se manifesta na agência docente e na capacidade da autonomia pedagógica em subverter os paradigmas educacionais tradicionais (Silva, 2010).

De acordo com essa compreensão curricular, a dimensão da identidade torna-se central quando se reconhece que o currículo molda o projeto político-pedagógico da vida do estudante, especialmente quando este é confrontado com o conhecimento poderoso de matriz eurocêntrica. A virada linguística e o pensamento pós-estruturalista no currículo permitiram notar que a inclusão prescritiva, por si só, não garante o pertencimento, uma vez que a colonialidade do poder ainda opera nos discursos, estabelecendo padrões de verdade que impactam a trajetória escolar. Torna-se necessário analisar como o currículo prescrito se distancia do currículo vivido no chão da escola, gerando processos de subjetivação nos quais as identidades são produzidas, narradas e, muitas vezes, subalternizadas por uma estrutura que ainda privilegia o universalismo ocidental (Quijano, 2005; Silva, 2010).

Nesse processo, a compreensão do currículo como território de disputa exige o reconhecimento da pluralidade para além do pensamento abissal moderno. No espaço da matriz curricular, isso significa romper com a monocultura do saber e permitir que diferentes epistemologias dialoguem de forma horizontal. A ecologia de saberes caracteriza um currículo capaz de organizar componentes curriculares e promover justiça social por meio de uma tradução intercultural atenta à diversidade epistemológica dos sujeitos (Santos, 2007).

Historicamente, as teorias tradicionais do currículo enfatizaram organização técnica, eficiência produtiva e racionalidade técnica, tratando o conhecimento como mercadoria neutra sob o viés do positivismo. A emergência das teorias críticas contestou essa neutralidade, revelou as ideologias subjacentes ao processo de escolarização e fortaleceu uma práxis libertadora baseada na consciência de classe. O currículo crítico desloca a pergunta sobre o que ensinar para a emancipação humana, articulando pedagogia do oprimido e transformação social fundamentada na dialética materialista (Silva, 2010).

Com esse deslocamento, o currículo passa a ser visto como um plano construído por múltiplos agentes, desde o Estado até o professor em sala de aula, e ultrapassa o conhecimento sistematizado presente nos manuais. Essa distinção entre o currículo em ação e o burocrático é decisiva para entender que a teoria curricular não pode ser desassociada da pedagogia histórico-crítica. O foco na problematização da realidade permite que o diálogo freiriano ocorra, transformando a escola em campo de luta contra a passividade e em favor de uma racionalidade crítica (Sacristán, 2000). Essa distinção reforça que a autonomia docente não é acessória, mas constitui uma instância concreta de disputa sobre os sentidos históricos que chegam aos estudantes.

Já as teorias pós-críticas introduzem o foco na diferença e alteridade, sugerindo que o currículo é um espaço de representação social, significação e sentido influenciado pelo pós-estruturalismo. Por meio da desconstrução derridiana e dos estudos culturais, percebe-se que as categorias de raça e gênero são produções reforçadas dentro do ambiente escolar por meio das práticas pedagógicas. O currículo, nesse sentido, lida com a identidade em fluxo e rejeita o essencialismo cultural, focando na subjetivação curricular e na ética da alteridade (Silva, 2010).

Esse movimento também se expressa na legislação brasileira, que integrou obrigatoriedades que desafiam o cânon literário tradicional e a marginalização do conhecimento periférico. Leis específicas forçam o currículo a romper com o monólogo eurocêntrico e a reconhecer a pluralidade de agências históricas nacionais através do multiculturalismo crítico e da interculturalidade. Tais mudanças representam a inserção da epistemologia do sul no debate educacional, combatendo a visão de que apenas o saber do Norte é universal (Brasil, 2003).

A resistência estudantil e docente à lógica da modernidade e da pós-modernidade tensiona a homogeneização técnica. Contra o silenciamento, a pedagogia decolonial surge como ferramenta para a descolonização do pensamento e a valorização de saberes periféricos e tradicionais. A justiça curricular passa a considerar as narrativas biográficas e a experiência estética como partes integrantes do aprender crítico (Walsh, 2009).

Ainda assim, a Base Nacional Comum Curricular, embora busque equidade, enfrenta críticas por sua ênfase em competências e habilidades que podem reduzir o ensino a uma funcionalidade de mercado. A crítica à meritocracia contida no documento alerta para o risco de ignorar a epistemologia da prática em favor de índices de produtividade e avaliações em larga escala. O desafio atual reside em manter a diversidade epistemológica viva mesmo diante de uma estrutura normativa nacional centralizadora (Brasil, 2018).

O eurocentrismo nas definições curriculares ultrapassa a localização geográfica e organiza o saber por uma lógica que marginaliza a produção intelectual do Sul Global. Superar essa racionalidade técnica exige revisar as bases teóricas que sustentam a prática pedagógica brasileira, incluindo a ecologia de saberes e a tradução intercultural. O currículo deve funcionar como convite permanente à reflexão sobre a prática, rompendo com a hierarquia que inferioriza os conhecimentos tradicionais (Quijano, 2005).

Apesar disso, o risco do epistemicídio é constante quando o currículo desvaloriza saberes locais em nome de uma racionalidade dita universal. A escola deve ser o local da ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecer o mundo possam coexistir sem hierarquias preestabelecidas, respeitando a subjetividade de cada aluno. Ao reconhecer que todos os saberes são incompletos, o currículo abre espaço para que a identidade negra e indígena floresça plenamente (Santos, 2007).

A História Geral da África permite que educadores superem a visão limitada de um continente passivo e sem história própria. A integração desses conhecimentos desconstrói preconceitos, amplia o letramento científico e alarga o horizonte intelectual de professores e alunos, constituindo ferramenta pedagógica essencial para a construção de uma consciência crítica sobre a formação da sociedade brasileira (Unesco, 2010). A incorporação da História Geral da África, nesse sentido, modifica o próprio eixo de inteligibilidade do currículo ao retirar o continente da condição de apêndice da experiência europeia.

Ignorar a complexidade das sociedades africanas resulta em uma falha do currículo em explicar as raízes profundas da Amefricanidade (Gonzalez, 1988). A definição curricular deve englobar a compreensão das heranças tecnológicas e políticas que formaram o país, valorizando o conhecimento sistematizado desses povos através de uma pedagogia da terra. Somente assim

a escola cumprirá seu papel de promover uma práxis educativa verdadeiramente inclusiva e democrática (Costa e Silva, 2011).

Apesar disso, as definições teóricas têm consequências reais na subjetivação curricular, pois o currículo atua como um espaço de governo dos sujeitos e das populações. Optar por uma perspectiva pós-crítica implica um compromisso ético com a transformação social, a justiça e o fim do binarismo opressor entre ciência e cultura. O currículo torna-se, então, um espaço de reexistência onde a ética da alteridade guia todas as ações pedagógicas e administrativas (Silva, 2010).

As concepções contemporâneas compreendem o currículo como projeto político-cultural que articula epistemologia da prática e compromisso político da docência. A defesa de um currículo inclusivo integra a luta por uma democracia mais profunda, capaz de reconhecer o hibridismo cultural e a diferença como motores do saber. O currículo, nesse horizonte, pode deixar de reproduzir desigualdades e atuar na emancipação do sujeito (Sacristán, 2000).

Para promover a emancipação desses sujeitos, é necessário compreender o currículo como construção social já que os conteúdos escolares são selecionados por grupos humanos a partir de critérios de relevância historicamente situados. Essa seleção reflete o que uma sociedade considera verdadeiro e legítimo, revelando o poder de definir o conhecimento escolarizado e o cânone educacional. A escolha curricular possui natureza política, pois envolve interdisciplinaridade e a visão de mundo das elites intelectuais dominantes (Silva, 2010).

A partir disso, o currículo passa por diversos níveis de didatização do saber e fragmentação do conhecimento antes de chegar efetivamente ao aluno. Esse processo de tradução envolve a gramática da escolarização e as tensões entre o saber científico e o saber ensinado na matriz curricular. Em cada etapa dessa construção social, operam relações de poder que filtram a memória social e definem a cultura escolar que será transmitida às novas gerações (Sacristán, 2000).

A Constituição de 1988 estabelece os fundamentos para uma construção curricular democrática, garantindo a pluralidade cultural e o ensino de direitos humanos e cidadania. No entanto, a prática escolar muitas vezes resiste a essas inovações devido à persistência de heranças coloniais no ensino que marginalizam saberes populares e conhecimentos tradicionais. A contextualização do ensino é frequentemente sacrificada em nome de uma padronização curricular que ignora a realidade sociocultural local (Brasil, 1988).

Tal condição permite compreender que marcos legais recentes intervieram na construção social do currículo para retirar da invisibilidade social séculos de produção intelectual negra e indígena. Essas mudanças buscam inserir o patrimônio imaterial no currículo

oficial, alterando a organização do trabalho pedagógico e as relações de poder simbólico. A mudança exige que o projeto político-pedagógico da escola seja repensado para incluir a ética e cidadania em uma perspectiva antirracista (Brasil, 2008).

A colonialidade do saber, contudo, explica a dificuldade de alterar a seleção dos conteúdos, mantendo a racionalidade técnica europeia como o único padrão universal. Isso reforça a meritocracia e o capital cultural dominante, dificultando a ascensão de quem possui saberes ancestrais ou periféricos. O currículo atua, assim, como uma ferramenta que perpetua o imperialismo cultural e a dependência acadêmica dentro das instituições de ensino (Quijano, 2005). A permanência dessa lógica evidencia que a inclusão de novos conteúdos pode ser insuficiente quando os critérios de validação do conhecimento continuam submetidos ao mesmo padrão eurocentrado.

O pensamento abissal traça linhas invisíveis que dividem o conhecimento em "científico" e "crença", marginalizando o que está "do outro lado da linha". Reverter essa lógica é o principal desafio para uma construção social do currículo que integre a transdisciplinaridade e a ecologia de saberes. O currículo deve deixar de ser um muro segregador para se tornar uma zona de mediação pedagógica intercultural e de acolhimento das diferenças (Santos, 2007).

Ao concentrar-se em competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao focar em competências, exerce um poder centralizador que pode sufocar a autonomia da escola e do professor. Embora o documento proponha itinerários formativos e o protagonismo juvenil, a ênfase em avaliações em larga escala pode limitar a flexibilização necessária para a realidade local. A seleção do conhecimento torna-se, assim, uma disputa entre a formação humana integral e as demandas produtivas da globalização (Brasil, 2018).

Nesse processo formativo, a construção social do currículo deve ser um exercício de insurgência pedagógica, indo além dos temas transversais superficiais e do multiculturalismo de fachada. Isso exige que o conhecimento seja reconstruído a partir do diálogo com as comunidades, valorizando a educação ambiental e a educação do campo. O currículo deve ser um projeto de reexistência que reconheça a vida e a dignidade humana como centro do processo educativo (Walsh, 2009).

As Figuras 2 e 3 apresentam a vista da Lagoa de Maria Clemência e de seu entorno, permitindo compreender o território como espaço socialmente produzido. A paisagem reúne elementos naturais, moradias, caminhos e áreas de uso comunitário, aspectos que sustentam a necessidade de um currículo conectado à educação do campo, à memória local e às experiências históricas dos sujeitos que constroem cotidianamente esse espaço. A presença dessas paisagens

no argumento curricular permite reconhecer o território não como ilustração, mas como fonte histórica capaz de produzir perguntas sobre memória, trabalho, pertencimento e resistência.

Figura 2 – Vista panorâmica da Lagoa de Maria Clemência e de seu entorno territorial



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

Figura 3 – Registro do Quilombo do Boqueirão, em Vitória da Conquista-BA



Fonte: Silvestre, 2023.

Oferecer subsídios científicos sobre a sofisticação da África pré-colonial é essencial para que a sequência didática rompa com o preconceito e o racismo. Tais informações alteram o poder simbólico escolar, ligando a ancestralidade negra ao letramento científico e à sofisticação de modelos políticos e sociais complexos. Quando o currículo integra essas verdades, ele promove uma aprendizagem significativa que fortalece a identidade e o projeto de vida do aluno (Costa e Silva, 2011). O ganho formativo reside justamente em deslocar a África do lugar de carência para o de produção civilizatória, tornando visível uma história intelectual, técnica e política que interfere diretamente na construção da consciência histórica.

A historiografia escolar deve ser contada a partir de múltiplos pontos de vista, promovendo o letramento histórico crítico e a divulgação científica decolonial. O currículo torna-se uma construção que reconhece a agência histórica dos povos escravizados e sua

resistência criativa e política. Essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de participação da comunidade e de reconstrução da verdade histórica necessária para o país (Unesco, 2010).

A distribuição do tempo escolar entre diferentes temas comunica silenciosamente uma hierarquia de saberes que privilegia o Norte Global. Se o plano de ensino dedica pouco espaço à diversidade, ele está reforçando a exclusão digital e cultural de populações cujos saberes são tratados como acessórios. O poder manifesta-se no controle do tempo e do espaço, definindo o que é considerado "base essencial" e o que é "curiosidade folclórica" (Silva, 2010).

Dessa forma, o currículo é um território de liberdade onde é possível ensaiar novas formas de gestão democrática, convivência e respeito mútuo. Ao questionar as seleções tradicionais, a escola abre espaço para a inovação pedagógica e para o fortalecimento da cidadania ativa e crítica. A construção social do currículo é, em última instância, o ato político de decidir que tipo de sociedade e de futuro se pretende construir coletivamente (Sacristán, 2000). Essa compreensão evidencia que o currículo desempenha um papel fundamental na construção da identidade social por meio de práticas discursivas e regimes de representação. No ambiente escolar, ele define os marcadores sociais da diferença e molda a autoestima do estudante e sua visão de mundo. Quando o aluno não encontra sua imagem e cultura no material didático ou no discurso docente, ocorre um processo de estigma e rotulação que prejudica sua trajetória (Silva, 2010).

O sistema escolar deve ser capaz de acolher a diferença cultural sem transformá-la em desigualdade através da discriminação institucional ou do racismo. Entretanto, a gramática da escolarização tende à homogeneização, o que gera o fracasso escolar em grupos cujas identidades são silenciadas ou negadas. O reconhecimento pleno da alteridade e do outro deve ser o ponto de partida ético para qualquer proposta pedagógica que se pretenda inclusiva (Sacristán, 2000).

A legislação brasileira tenta intervir na forma como o "eu" nacional é construído, combatendo ativamente o racismo estrutural e a exclusão. Leis de ensino de história indígena e afro-brasileira buscam promover o pertencimento étnico-racial e valorizar a memória social e o patrimônio desses povos. O Estado reconhece que a invisibilidade social no currículo é uma forma de violência simbólica que compromete o desenvolvimento subjetivo e a democracia (Brasil, 2008).

A colonialidade do poder ainda permeia as representações escolares, mantendo branquitude e privilégio como normas invisíveis e inquestionáveis. Descolonizar o ensino significa desafiar estereótipos raciais e promover representatividade real em todas as áreas do

conhecimento escolar. A escola deve celebrar a identidade negra e indígena por sua excelência intelectual, artística e científica, sem restringi-la ao passado de sofrimento (Quijano, 2005).

Ainda assim, a interculturalidade crítica questiona as estruturas que criam a subalternidade, indo além do reconhecimento superficial de datas comemorativas. O currículo deve ser um espaço de empoderamento, permitindo que o diálogo entre o eu e o outro ocorra sem a mediação do preconceito linguístico ou religioso. A educação deve fomentar a resiliência cultural e a capacidade de insurgência pedagógica contra as normas que inferiorizam a diversidade humana (Walsh, 2009).

Nessa direção, o conhecimento histórico rigoroso fornece ferramentas para mostrar a ancestralidade viva e as tecnologias ancestrais africanas que construíram o Brasil. Essa mudança narrativa permite que o aluno rompa com o mito da democracia racial e entenda o quilombismo como um projeto civilizatório de liberdade. A história torna-se um campo de reexistência onde o "eu" se fortalece ao reconhecer a grandeza científica e política de sua origem ancestral (Costa e Silva, 2011).

A dimensão identitária do currículo torna-se mais concreta na Figura 4, que registra mulheres da comunidade em um espaço de convivência coletiva. A imagem evidencia presença, participação e vínculos comunitários, contribuindo para deslocar representações que tratam os sujeitos quilombolas apenas como objetos do passado. Em uma perspectiva antirracista, esse tipo de fonte visual favorece o reconhecimento das mulheres como agentes da memória, da sociabilidade e da continuidade cultural do território. A leitura dessa imagem adquire força quando vinculada à agência das mulheres quilombolas, evitando que a representação visual repita a lógica de passividade que o próprio currículo decolonial pretende superar.

Figura 4 – Mulheres da comunidade em espaço de convivência coletiva



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

Nesse horizonte africano e afrodiaspórico, desconstruir a visão da África como um bloco monolítico e primitivo ensina o respeito à diáspora africana e suas múltiplas faces contemporâneas. Isso combate o racismo epistêmico que desvaloriza a oralidade como pedagogia e as filosofias africanas (como o Ubuntu). O currículo deve abraçar a oralitura e os saberes fazeres como formas legítimas e sofisticadas de produção de conhecimento científico e cultural (Unesco, 2010).

A escolha de palavras, a organização curricular e o clima escolar dizem muito sobre quem é verdadeiramente bem-vindo naquele espaço de aprendizagem. Se o currículo ignora as identidades híbridas e as realidades da educação quilombola, ele está reforçando a exclusão sistemática de populações inteiras. Uma educação decolonial exige que a acessibilidade curricular seja tanto física quanto simbólica, garantindo a todos o direito ao conhecimento e à beleza (Silva, 2010).

O direito à identidade cultural só se efetiva quando o currículo rompe com a linha abissal que separa o cidadão do "sub-cidadão". A formação plena exige que o aluno desenvolva o protagonismo juvenil a partir de uma base que valoriza sua própria história e território. O currículo deve ser um convite ao projeto de vida que não exija o apagamento das marcas da própria ancestralidade para o sucesso acadêmico (Brasil, 1988).

A interseccionalidade de raça, classe e gênero deve ser abordada para que se entenda como as opressões se somam no cotidiano escolar e social. Um currículo atento às masculinidades e aos feminismos negros e indígenas oferece novos modelos de identificação que combatem a violência e o bullying. A escola plural é aquela que transforma a diferença em potência pedagógica, política e ferramenta de libertação social (Sacristán, 2000).

A partir dessa leitura do currículo, o currículo pode ser uma ferramenta de subjetivação emancipatória ou de controle social repressivo e homogeneizador. Uma abordagem que valoriza a autoetnografia e as narrativas de si transforma a escola em um território de cura histórica. A educação voltada à negritude e à resistência impede que o "outro" permaneça à margem da construção da nação (Silva, 2010).

A análise das concepções contemporâneas de currículo permite compreender que este não constitui apenas uma organização técnica de conteúdos escolares, mas um espaço político, cultural e epistemológico onde se definem memórias, identidades e projetos de sociedade. A partir das contribuições dos autores discutidos, a leitura crítica permite sustentar que toda escolha curricular carrega consigo uma dimensão ética e política, pois selecionar determinados conhecimentos significa também estabelecer quais sujeitos, experiências e narrativas ocuparão posições de centralidade ou permanecerão nas margens do processo educativo.

Nesse sentido, o currículo escolar brasileiro historicamente foi estruturado sob uma lógica de hierarquização dos saberes, na qual determinados conhecimentos associados à tradição ocidental foram elevados à condição de universalidade, enquanto outros, especialmente aqueles produzidos por povos africanos, indígenas e comunidades tradicionais, foram frequentemente reduzidos à condição de saberes periféricos ou complementares. Essa dinâmica revela que o currículo não opera apenas pela presença do que ensina, mas também pelas ausências que produz, constituindo-se como um campo de disputas pela legitimidade da memória social e pela definição dos regimes de verdade que orientam a formação dos sujeitos. Essa hierarquização mostra que o silêncio curricular não é vazio: ele produz efeitos de memória, pertencimento e reconhecimento social.

Ao compreender o currículo como território de disputa, torna-se possível perceber que a escola não é um espaço neutro de transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos, mas um ambiente onde relações de poder são constantemente produzidas, negociadas e tensionadas. A contribuição de Silva (2010), Sacristán (2000) e Quijano (2005) evidencia que os conteúdos escolares participam diretamente dos processos de subjetivação, influenciando a maneira como os estudantes interpretam a si mesmos, aos outros e ao mundo que os cerca.

A partir dessa perspectiva, a análise permite sustentar que a permanência de narrativas eurocentradas no currículo de História não representa apenas uma escolha metodológica, mas um mecanismo de reprodução simbólica que interfere na construção das identidades dos estudantes. Quando determinados grupos sociais aparecem apenas associados à exploração, à escravização ou à ausência de protagonismo histórico, cria-se uma representação limitada de sua humanidade e de suas contribuições civilizatórias. Por outro lado, quando o currículo reconhece a pluralidade das experiências humanas, amplia-se a possibilidade de uma formação histórica baseada no pertencimento, na alteridade e na justiça cognitiva.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se analisa a relação entre currículo prescrito e currículo vivido. Embora documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tenham produzido importantes avanços no reconhecimento da diversidade cultural brasileira, a efetivação desses princípios depende das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A distância entre aquilo que está previsto nas normas e aquilo que efetivamente chega à sala de aula revela que a transformação curricular não ocorre apenas pela alteração dos documentos oficiais, mas exige mudanças nas concepções pedagógicas, na formação docente e nos materiais utilizados como mediadores do conhecimento. Dessa forma, a legislação representa uma

conquista fundamental, mas sua concretização depende de uma práxis educativa comprometida com a superação das estruturas históricas de exclusão.

A perspectiva da ecologia de saberes proposta por Santos (2007) contribui para ampliar essa compreensão ao questionar a existência de uma única forma legítima de produção do conhecimento. No campo do ensino de História, essa abordagem possibilita romper com a monocultura epistemológica que durante muito tempo posicionou a Europa como centro interpretativo da experiência humana. A incorporação das histórias africanas, indígenas e afro-brasileiras não deve ser compreendida como uma simples ampliação temática do currículo, mas como uma transformação profunda na maneira de compreender o próprio conhecimento histórico. Nesse sentido, a História Geral da África produzida pela UNESCO assume importância fundamental ao demonstrar que o continente africano possui trajetórias internas complexas, sistemas políticos sofisticados, produções científicas e experiências culturais que antecedem e ultrapassam a narrativa colonial. Essa mudança de perspectiva permite deslocar a África da condição de objeto da história europeia para a condição de sujeito histórico pleno.

Nesse processo, a educação decolonial proposta por Walsh (2009) apresenta-se como possibilidade de reconstrução das práticas curriculares a partir da interculturalidade crítica. Diferentemente de uma inclusão superficial da diversidade, a interculturalidade crítica questiona os mecanismos que produziram historicamente a subalternização de determinados grupos e propõe uma relação horizontal entre diferentes formas de conhecimento. A partir dessa leitura, sustenta-se que um currículo verdadeiramente democrático não é aquele que apenas adiciona novos conteúdos, mas aquele capaz de modificar suas próprias estruturas de reconhecimento e legitimação dos saberes. Assim, a presença das epistemologias africanas e indígenas no currículo representa uma oportunidade de reorganizar a própria lógica escolar, permitindo que diferentes sujeitos históricos sejam reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento.

As imagens e experiências territoriais analisadas nesta pesquisa reforçam essa compreensão ao demonstrar que o currículo também é construído pelos espaços, memórias e sujeitos que compõem a comunidade escolar. As representações do território quilombola Lagoa de Maria Clemência evidenciam que os conhecimentos produzidos pelas comunidades tradicionais não devem ser tratados como elementos externos ao currículo formal, mas como fontes históricas capazes de ampliar a compreensão sobre identidade, resistência e pertencimento. O território, nesse sentido, deixa de ser apenas espaço físico e passa a ser compreendido como lugar de memória, produção cultural e construção de saberes. Incorporar

essas experiências significa aproximar o conhecimento escolar da vida concreta dos estudantes, fortalecendo uma aprendizagem historicamente significativa.

Dessa maneira, depreende-se que o currículo, ao mesmo tempo em que pode funcionar como mecanismo de reprodução das desigualdades, também possui potencial emancipatório. Sua transformação depende da capacidade da escola, dos professores e das políticas educacionais de reconhecerem que todo conhecimento possui uma história, uma localização e sujeitos produtores. A construção de um currículo plural exige abandonar a ideia de neutralidade absoluta e assumir a educação como prática social comprometida com a democracia, a dignidade humana e a valorização da diversidade. Nesse horizonte, ensinar História significa mais do que transmitir informações sobre o passado: significa possibilitar que os estudantes compreendam as disputas de memória, reconheçam suas ancestralidades e desenvolvam uma consciência histórica capaz de interpretar criticamente o presente e construir novos futuros.

1.2 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E OS MARCOS LEGAIS NO BRASIL

O ordenamento jurídico educacional brasileiro reflete uma trajetória normativa complexa, na qual o ensino de História consolidou-se como um componente curricular obrigatório essencial para a formação da cidadania ativa. Sob a égide da Constituição Federal de 1988, a disciplina deixou de ser apenas um instrumento de coesão nacional para tornar-se um campo de reflexão crítica sobre a dignidade da pessoa humana e o pluralismo de ideias. No rastro desse movimento, a legislação vigente passou a exigir que a história local e regional dialogue com as dimensões globais, garantindo que o direito à aprendizagem não seja cerceado por visões monoculturais (Brasil, 1988).

Essa leitura histórica, a transição democrática e educação no Brasil impulsionaram uma microfísica do poder dentro dos conselhos escolares, onde a autonomia pedagógica passou a tensionar a tradição inventada do ensino metódico. O compromisso social do historiador e do docente exige, nesse contexto, o desvelamento das relações de poder subjacentes ao discurso oficial, transformando a sala de aula em um laboratório de ensino onde o método histórico é aplicado para desnaturalizar o presente. A eficácia social da norma depende, assim, da capacidade do sistema em mitigar danos históricos e promover a socialização do conhecimento de forma equânime (Bittencourt, 2011).

Na disputa curricular, os marcos regulatórios operam uma recontextualização pedagógica que busca romper com o código disciplinar rígido herdado do positivismo. Ao situar o debate decolonial no centro da organização do trabalho pedagógico, as políticas de avaliação

e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram a tensionar a hegemonia de narrativas que silenciavam as lutas populares. O fortalecimento da identidade em disputa exige que o currículo seja compreendido como uma práxis educativa antirracista, capaz de ressignificar o passado e anunciar futuros desejáveis fundamentados na justiça cognitiva e na emancipação dos sujeitos (Gomes, 2017).

A trajetória das leis e diretrizes curriculares demonstra que a prescrição curricular é sempre o resultado de uma correlação de forças entre o Estado e os movimentos sociais. Analisar as contradições da BNCC e dos documentos anteriores permite mapear os avanços e recuos na busca por uma educação que honre a história e valorize a diversidade cultural brasileira. A fundamentação da prática docente deve, assim, articular conceitos que combatam o negacionismo contemporâneo e garantam a liberdade de cátedra como pilar da radicalidade democrática (Caimi, 2019). Esse debate permite avançar para a etapa seguinte da análise.

1.2.1 A Trajetória Normativa do Ensino de História: Da LDB aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) representou um marco fundamental para o federalismo educacional brasileiro, ao estabelecer a flexibilização normativa necessária para que a escola se consolidasse como um espaço de autonomia e democratização do saber. Sob a égide dessa lei, a História reafirmou sua função social, desvinculando-se dos regimes autoritários que instrumentalizavam a disciplina para o patriotismo acrítico. A trajetória normativa que se seguiu buscou consolidar o currículo como um campo de resistência e reflexividade, onde a educação é compreendida como um ato político de superação da marginalidade social e a escola como instrumento de acesso ao saber sistematizado (Saviani, 2011). No campo específico da disciplina, essa mudança impulsionou a Educação Histórica, que passou a investigar a formação da consciência histórica e a literacia dos estudantes (Schmidt, 2012).

Na sequência da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram como uma proposta de organização por eixos temáticos, visando romper com a cronologia linear e o ensino meramente factual. Esse documento introduziu a ideia de que o conhecimento escolarizado deve ser mediado pedagogicamente de modo a desenvolver a consciência histórica e o pensamento crítico-reflexivo nos estudantes. Ao propor a História Temática, os PCNs

tentaram superar o código disciplinar que priorizava a memorização de datas e heróis nacionais em detrimento da agência humana no tempo (Bittencourt, 2011).

Os PCNs também foram responsáveis por inserir os Temas Transversais, como Ética e Pluralidade Cultural, na discussão sobre os saberes escolares. Essa iniciativa buscava mitigar as desigualdades e promover a equidade através de uma interdisciplinaridade factual que conectasse a história local aos problemas globais. A intenção era desvelar as contradições sociais e incentivar o estranhamento histórico, permitindo que o aluno se percebesse como um sujeito histórico capaz de transformar sua realidade imediata (Fonseca, 2003).

A recontextualização pedagógica operada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fundamentou-se em uma perspectiva do ensino de História que valorizava o uso de fontes como documento e evidência em sala de aula. Esse movimento visava instituir um ambiente de literacia histórica, no qual a interpretação e a análise crítica substituíssem a reprodução passiva de narrativas cristalizadas. O rigor metodológico passou a ser uma exigência tanto para o docente quanto para o estudante, fomentando a cognição histórica necessária para a compreensão das estruturas e conjunturas que moldam o passado e o presente (Schmidt, 2012; Barca, 2001).

Entretanto, a implementação desses marcos regulatórios enfrentou o desafio da cultura escolar republicana resistente a mudanças profundas na carga horária e na organização do trabalho pedagógico. A tradição inventada do ensino de história metódica ainda exercia uma forte influência sobre os livros didáticos, que muitas vezes mantinham o eurocentrismo historiográfico disfarçado de universalismo abstrato. A disputa de narrativas dentro do PNLD revelava a dificuldade de consolidar uma história integrada que realmente fizesse justiça à diversidade do povo brasileiro (Reis, 2011).

O regime de colaboração entre a União e os entes federados, proposto pela legislação, visava garantir o direito à aprendizagem em todo o território nacional, mas as disparidades regionais criaram lacunas na produção acadêmica e escolar. A formação inicial de professores, através do PIBID e da Residência Pedagógica, passou a ser o local de fala para novas experimentações didáticas que buscavam articular teoria e prática de forma coesa. A ética profissional docente tornou-se o pilar para resistir às tentativas de controle estatal do conhecimento e de silenciamento dos vencidos (Fonseca, 2003). As desigualdades regionais, portanto, não podem ser tratadas apenas como problema administrativo, pois interferem diretamente na capacidade de professores e estudantes acessarem narrativas históricas plurais.

Essa mediação docente, a trajetória normativa também foi marcada pelo debate sobre a avaliação formativa e o papel dos exames em larga escala, como o SAEB e o ENEM, na

definição do currículo praticado. Muitos professores viam-se pressionados a seguir uma sequência didática rígida para atender aos indicadores de desempenho, o que muitas vezes sufocava a criatividade pedagógica e o estudo da história local. A tensão entre a padronização nacional e a autonomia da escola refletia a complexidade do sistema nacional de educação em construção (Caimi, 2019).

A partir dessa leitura do currículo, a Didática da História, enquanto campo de investigação voltado à constituição da consciência histórica, consolidou reflexões que permitiram compreender a temporalidade como um fenômeno multifacetado, integrando ritmos que oscilam entre a longa duração braudeliana e as demandas do tempo presente. Esse giro epistemológico, fundamentado na renovação historiográfica e na teoria da história, impulsionou a oficina de história como método, onde a cultura material e a iconografia são mobilizadas como documentos para desconstruir mitos fundacionais e narrativas mestras. No Brasil, tais perspectivas foram apropriadas pelos marcos regulatórios para incentivar uma educação patrimonial que valorizasse a memória operária, camponesa e das sensibilidades, trajetórias frequentemente silenciadas pelos manuais tradicionais (Bittencourt, 2011; Rüsen, 2006).

A relação entre a lei e a prática pedagógica demonstrou que a inovação curricular depende de mobilização da comunidade e engajamento intelectual dos docentes. A trajetória da LDB aos PCNs preparou o terreno para a crítica da razão colonial, ao admitir que a identidade nacional é plural e que o currículo oculto deve ser combatido. A busca pela transparência nos regimes de verdade escolar tornou-se um compromisso ético do historiador em defesa da democracia e da cidadania ativa (Silva, 2010). A efetividade normativa depende, assim, da apropriação crítica realizada no cotidiano escolar, onde a lei pode converter-se em prática emancipatória ou permanecer reduzida à prescrição formal.

O impacto dos PCNs na formação continuada de professores foi significativo, pois incentivou o docente a ser um sujeito de sua própria prática, ressignificando o passado a partir das demandas do presente. A análise documental crítica tornou-se uma ferramenta de poder no chão da escola, permitindo que as vozes da alteridade começassem a ecoar nos planos de ensino. Contudo, a persistência de uma estrutura quadripartida do tempo ainda limitava o alcance de uma história global e conectada, mantendo a Europa no centro da narrativa mestre (Caimi, 2019).

A trajetória normativa também revelou a importância da gestão democrática do currículo para viabilizar o acesso a saberes subalternizados. O diálogo com movimentos sociais, embora incipiente no período dos PCNs, começou a tensionar as fronteiras disciplinares e a exigir uma maior responsabilidade social da história ensinada. A educação como ato político,

fundamentada na pedagogia da autonomia, passou a ser o horizonte para muitos educadores que buscavam romper com a alienação provocada por um ensino descontextualizado (Saviani, 2011).

Nesse encadeamento histórico, este período de transição normativa consolidou a ideia de que o currículo de história é um inédito viável, uma construção coletiva que deve zelar pela ética e pela verdade histórica. A base teórica construída pela LDB e pelos PCNs permitiu que a área de ensino de história se expandisse, integrando novas tecnologias da informação e metodologias ativas. Esse legado foi o alicerce para as rupturas paradigmáticas que viriam com as leis de obrigatoriedade do ensino de história africana e indígena (Bittencourt, 2011). É nesse ponto que se torna necessário ampliar a discussão.

1.2.2 As Leis 10.639/03 e 11.645/08: A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena como ruptura paradigmática

A compreensão da formação sócio-histórica brasileira exige reconhecer as conexões que uniram os continentes africano e americano, conforme ilustrado na Figura 5, que mapeia os principais portos de embarque e as rotas do tráfico transatlântico de seres humanos escravizados. Esse fluxo cartográfico evidencia que a base da sociedade brasileira foi forjada em uma diáspora forçada que conectou portos como Luanda, São Jorge da Mina e Moçambique a centros receptores como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, tornando a História da África indissociável da História do Brasil. A aprovação da Lei nº 10.639/03 e sua posterior ampliação pela Lei nº 11.645/08 representaram uma ruptura paradigmática no ordenamento jurídico educacional brasileiro. Essas normas constituem instrumentos de reparação histórica e ações afirmativas no currículo, voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural na educação. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, o Estado brasileiro operou um giro epistemológico que desafia a branquitude normativa instalada nos manuais escolares desde o século XIX (Gomes, 2017). A ruptura jurídica somente adquire densidade histórica quando altera também os modos de narrar africanos e indígenas, reconhecendo-os como agentes e produtores de conhecimento, e não apenas como grupos incluídos por obrigação legal.

Figura 5 – Principais portos de embarque de africanos e rotas do tráfico transatlântico



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 15).

A consolidação desses marcos regulatórios resultou de uma articulação entre demandas sociopolíticas e a produção de saberes insurgentes, que converteram trajetórias históricas de resistência em diretrizes pedagógicas para a prescrição curricular. A implementação dessas normas exige uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que transcenda abordagens episódicas, centrando-se na agência das populações negras e indígenas como forças estruturantes da formação nacional. Esse processo de descolonização do saber valida a ancestralidade e as tecnologias africanas e ameríndias como componentes legítimos do patrimônio científico e intelectual brasileiro (Gomes, 2012; Munanga, 2005).

A partir dessa narrativa africana, a aplicação dessas leis tensiona o currículo tradicional ao exigir a superação do preconceito e a desconstrução de estereótipos que relegavam negros e indígenas a papéis passivos ou subalternos. A história da África, apresentada de forma não eurocêntrica, desvela as filosofias banto e iorubá, bem como as conexões transatlânticas que formaram a sociedade brasileira. Ao reconhecer o tráfico negreiro como crime e a escravização como um processo de resistência, o currículo promove uma reexistência que fortalece o pertencimento étnico-racial dos estudantes (Costa e Silva, 2011).

Apesar disso, a ruptura paradigmática proposta por essas leis fundamenta-se na interculturalidade crítica, orientada pelo diálogo de saberes e pela ecologia de saberes. A inclusão da territorialidade indígena e das cosmologias ameríndias no ensino de História obriga a escola a repensar sua relação com a natureza e com o tempo. A história vista de baixo e a micro-história no currículo permitem que lideranças indígenas e abolicionismos negros ocupem o lugar de fala negado pelo epistemicídio institucionalizado (Walsh, 2009).

A formação docente para a ERER tornou-se uma urgência ética, pois exige que o professor desaprenda a visão colonial para praticar a liberdade em sala de aula. A didática da ancestralidade utiliza a oralidade como fonte e as mitologias como formas legítimas de conhecimento, rompendo com o racionalismo estreito do universalismo europeu. Práticas

pedagógicas antirracistas devem atravessar o projeto político-pedagógico, para que a diversidade de matrizes culturais seja tratada como base da identidade nacional (Coelho, 2013). A formação docente torna-se, portanto, um ponto de inflexão: sem domínio conceitual e repertório de fontes, a obrigatoriedade legal corre o risco de ser cumprida por abordagens episódicas que preservam a hierarquia epistemológica anterior.

A implementação curricular dessas leis, contudo, ainda enfrenta a barreira do racismo epistêmico, que invisibiliza os saberes subalternizados em favor de uma narrativa mestre eurocêntrica. O silenciamento dos vencidos é combatido através da visibilização de narrativas insurgentes, como o quilombismo e a amefricanidade, que oferecem outros mundos possíveis no imaginário dos alunos. A escola deve ser um espaço onde a dignidade da pessoa humana seja afirmada através do reconhecimento da pluralidade étnica e do combate sistemático ao branqueamento da história (Gomes, 2017).

Ainda assim, a trajetória das leis 10.639 e 11.645 também impulsionou uma revisão crítica do material didático e da iconografia histórica utilizada nas escolas. Analisar imagens e desconstruir o "mito do encontro de culturas" é essencial para evidenciar o genocídio e o etnocídio que marcaram a formação do país. Ao substituir o termo "escravidão" por "escravização", o currículo enfatiza a violência do sistema e a agência dos sujeitos que lutaram por sua libertação, promovendo um letramento histórico que é, antes de tudo, humano (Munanga, 2005).

A educação quilombola e a educação escolar indígena ganharam novos aportes teóricos com essas leis, permitindo que os povos originários e as comunidades tradicionais definam seus próprios currículos em diálogo com a base nacional. Esse movimento representa uma insurgência curricular que valoriza a memória e o patrimônio imaterial como fontes de saber científico. A ecologia das profissões docentes na área de história passou a incorporar o ativismo intelectual como parte da identidade profissional do professor (Bergamaschi, 2008).

A superação do racismo na escola exige que o currículo aborde o pós-abolição e a cidadania negra de forma honesta, discutindo o mito da democracia racial e as desigualdades estruturais que persistem. A história da diáspora deve ser conectada à história local, permitindo que o aluno compreenda como o racismo opera no seu cotidiano e como ele pode ser combatido através do conhecimento. A boniteza de ensinar, nesse contexto, reside na capacidade de promover a conscientização crítica e a humanização do processo educativo (Schwarcz, 2019).

Nesse encadeamento histórico, as leis de obrigatoriedade funcionam como um marco de justiça social e currículo, exigindo que o Estado e as escolas zelem pela ética e pela verdade histórica. A originalidade da proposta brasileira reside na tentativa de integrar as raízes

africanas e indígenas não como anexos, mas como o cerne da formação da nação. Esse processo de descolonização do currículo é uma tarefa contínua que exige rigor metodológico e sensibilidade pedagógica para lidar com os traumas e as esperanças de um povo em construção (Coelho, 2013).

O impacto dessas leis na historiografia brasileira foi profundo, forçando a academia a produzir novos saberes e a revisitar fontes antes ignoradas. O diálogo com a literatura internacional sobre decolonialidade e estudos pós-coloniais fortaleceu a base teórica da ERER, permitindo que o Brasil se situasse no Sul Global epistemológico. A escola plural, fundamentada na diferença como potência, tornou-se o modelo desejável para uma educação que busca mitigar os danos do colonialismo e fortalecer a democracia (Unesco, 2010).

As leis 10.639 e 11.645 operaram uma ruptura paradigmática que ainda se consolida no chão da escola. A distância entre a lei e a prática pedagógica só será reduzida por meio de engajamento intelectual coletivo e de gestão democrática que valorize a diversidade. Honrar a história dessas lutas é praticar uma pedagogia da autonomia capaz de transformar a realidade e garantir que as vozes da alteridade não sejam silenciadas na construção do saber histórico (Gomes, 2017). Essa leitura abre caminho para a problematização seguinte.

1.2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Avanços e limites na proposição de uma história não eurocêntrica

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe novos desafios para o currículo de história, ao tentar conciliar a padronização nacional com a necessidade de uma história não eurocêntrica. Se por um lado o documento avança ao propor habilidades de análise crítica e o uso de diferentes fontes e evidências, por outro, ele ainda mantém a estrutura quadripartida do tempo que centraliza a Europa na narrativa mestre. A BNCC é, assim, um campo de tensões onde o universalismo de província ocidental ainda disputa espaço com as exigências de decolonialidade (Silva e Meireles, 2020).

Ainda assim, um dos avanços da BNCC é a ênfase no pensamento histórico e na literacia histórica, incentivando o aluno a desenvolver o protagonismo juvenil através da investigação. No entanto, o limite dessa proposta reside na manutenção de um regime de historicidade que muitas vezes privilegia o presente em detrimento da profundidade das raízes africanas e indígenas. O epistemicídio curricular manifesta-se quando, apesar das leis de obrigatoriedade,

os conteúdos de história da África e dos povos originários são fragmentados ou secundarizados na carga horária (Caimi, 2019).

Apesar disso, a crítica à modernidade/colonialidade presente no documento é tímida, muitas vezes caindo em um multiculturalismo funcional que reconhece a diversidade sem questionar as bases do poder eurocêntrico. A colonialidade do saber opera na BNCC através da organização de habilidades que, embora modernas, ainda seguem a teleologia do progresso ocidental. Para superar esse limite, o docente deve atuar nas brechas do documento, operando uma tradução intercultural que integre a ecologia de saberes e os saberes subalternizados no cotidiano escolar (Walsh, 2009).

Ao enfrentar o eurocentrismo, a BNCC propõe o ensino por competências e habilidades, o que pode ser uma faca de dois gumes para o ensino de história. Se bem aplicada, essa lógica permite focar no desenvolvimento da empatia histórica e do distanciamento temporal necessários para a compreensão da alteridade. Contudo, a tensão entre padronização e diversidade regional gera preocupações sobre o silenciamento das histórias locais em favor de um currículo em rede moldado pelos interesses do mercado editorial e das avaliações em larga escala (Silva e Meireles, 2020). Essa ambivalência exige que as competências sejam apropriadas criticamente, de modo que a padronização não neutralize a história local nem reduza a diversidade a conteúdo periférico.

A partir dessa leitura do currículo, a estrutura quadripartida (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) permanece como o esqueleto do ensino fundamental II, o que dificulta a proposição de uma história global e conectada. Esse modelo teleológico reforça a ideia de que a história do mundo gira em torno do Mediterrâneo e do Atlântico Norte, relegando o Sul Global a uma posição de "anexo" do progresso europeu. A insurgência curricular necessária exige que os professores subvertam essa ordem, apresentando o tempo espiralar e as temporalidades africanas como alternativas legítimas (Santos, 2007).

No ensino médio, a reforma e a BNCC introduziram os itinerários formativos, o que gerou incertezas sobre a manutenção da História como componente curricular obrigatório com carga horária suficiente. A flexibilização pode levar a uma fragmentação do conhecimento histórico, dificultando a construção de uma consciência histórica sólida. A luta pela defesa das humanidades no currículo tornou-se um ato de resistência contra a racionalidade técnica que busca reduzir a educação a uma preparação para o mercado de trabalho (Saviani, 2011).

Apesar dos limites, a BNCC oferece oportunidades para trabalhar a história das mulheres, a história ambiental e a história das sensibilidades por meio de suas competências gerais. A valorização do patrimônio cultural e a educação patrimonial podem fortalecer

identidade e pertencimento. Esses temas precisam atravessar o processo de ensino-aprendizagem de forma ética e rigorosa, evitando tratamento acessório ou episódico (Caimi, 2019).

O uso político do passado e os riscos do negacionismo e revisionismo histórico exigem que a BNCC seja aplicada com um forte compromisso com a verdade e com os direitos humanos. A história do tempo presente e os traumas da ditadura devem ser abordados para garantir o direito à memória e à verdade das futuras gerações. A função social do ensino de história, nesse contexto, é desnaturalizar as desigualdades e promover uma cidadania ativa capaz de defender as instituições democráticas (Schwarcz, 2019).

Ainda assim, a BNCC e o mercado editorial andam de mãos dadas, o que exige uma análise crítica dos livros didáticos produzidos sob essa nova égide. Muitas vezes, a necessidade de atender a todos os critérios da base nacional resulta em materiais superficiais que evitam polêmicas necessárias para a formação do pensamento crítico. A autonomia pedagógica do professor é, assim, o último refúgio para garantir que o currículo vivido na sala de aula seja mais rico e decolonial do que o currículo prescrito no papel (Silva e Meireles, 2020).

A proposição de uma história não eurocêntrica na BNCC depende da capacidade dos sistemas de ensino em oferecer formação continuada de qualidade. O docente deve ser instrumentalizado para identificar o racismo epistêmico e operar uma pedagogia decolonial que valorize as epistemologias da periferia. A boniteza de ensinar história reside na capacidade de abrir caminhos para que os alunos compreendam que outros mundos são possíveis e que eles são os agentes dessa transformação (Walsh, 2009).

A BNCC também reflete as disputas de poder de um Brasil em crise de identidade. Seus avanços na área de habilidades investigativas convivem com limites profundos na superação do eurocentrismo. A ecologia de saberes insurgentes deve orientar o ensino de História para que ele deixe de repetir modelos coloniais e atue como ferramenta de emancipação pelo saber. O compromisso com a verdade histórica e com a ética da libertação deve guiar a aplicação da base nas escolas (Santos, 2007).

Logo, a BNCC é um ponto de partida, não de chegada, para a construção de um currículo de história democrático e pluricultural. A resistência docente cotidiana e a participação da comunidade escolar são essenciais para ressignificar as competências e habilidades em prol de uma educação antirracista e decolonial. Somente através de uma práxis transformadora será possível honrar a história do povo brasileiro e garantir um futuro ancestral onde a diversidade seja um valor central no campo acadêmico e social (Caimi, 2019). A potência democrática da

BNCC depende, portanto, menos de sua existência formal do que das disputas interpretativas que orientam sua concretização nas escolas.

Dessa forma e a partir das ideias trazidas pelos autores nesse segmento do texto, uma análise apertada da trajetória normativa do ensino de História no Brasil permite compreender que a legislação educacional não constitui um conjunto neutro de determinações administrativas, mas um campo histórico de disputas no qual diferentes projetos de sociedade procuram definir quais conhecimentos devem ocupar lugar de centralidade na formação escolar. A passagem de um modelo de ensino marcado pela transmissão de uma memória nacional homogênea para uma concepção orientada pelo pluralismo cultural, pela cidadania crítica e pelos direitos humanos evidencia uma transformação significativa na função social atribuída à disciplina. Entretanto, essa mudança normativa não representa uma ruptura completa com estruturas anteriores, pois as permanências de uma racionalidade curricular eurocentrada demonstram que a democratização do conhecimento histórico continua sendo um processo em construção.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental nesse percurso ao estabelecer a educação como direito social e fundamento da participação democrática. Contudo, ao analisar seus desdobramentos no ensino de História, percebe-se que garantir juridicamente o direito à diversidade não significa, necessariamente, assegurar sua presença efetiva nos currículos escolares. Entre o texto legal e a prática pedagógica existe um espaço de negociação marcado por disputas institucionais, limitações formativas e permanências culturais. Nesse sentido, sustenta-se que a legislação opera como possibilidade de transformação, mas sua efetividade depende da capacidade dos sujeitos escolares de ressignificar seus princípios no cotidiano da sala de aula.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ampliou essa perspectiva ao reafirmar a autonomia pedagógica e reconhecer a escola como espaço de construção democrática do conhecimento. Entretanto, a autonomia prevista na legislação não deve ser interpretada como ausência de orientação, mas como possibilidade de atuação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O professor de História, nesse cenário, deixa de ser apenas transmissor de conteúdos previamente estabelecidos e passa a assumir o papel de mediador intelectual, capaz de questionar narrativas cristalizadas, problematizar fontes e construir interpretações históricas comprometidas com a pluralidade das experiências humanas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representaram um avanço importante ao questionarem o modelo tradicional baseado na memorização de datas, acontecimentos e

personagens considerados fundamentais por uma historiografia de matriz positivista. Ao propor uma abordagem temática, o documento contribuiu para deslocar o ensino de História de uma perspectiva exclusivamente factual para uma compreensão mais interpretativa e problematizadora do passado. Contudo, observa-se que os limites dessa proposta aparecem justamente quando se observa que a reorganização metodológica nem sempre foi acompanhada por uma revisão profunda das estruturas epistemológicas que sustentavam a seleção dos conteúdos escolares.

A introdução dos temas transversais, especialmente a pluralidade cultural, revelou uma tentativa institucional de aproximar o currículo das demandas sociais emergentes. Entretanto, a experiência histórica demonstra que a simples inserção da diversidade como tema não garante uma transformação efetiva das estruturas curriculares. Existe uma diferença significativa entre reconhecer a existência de diferentes culturas e reconhecer seus sujeitos como produtores legítimos de conhecimento histórico. Essa distinção é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelo ensino da História da África, dos povos indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 representam uma ruptura paradigmática porque não apenas acrescentam conteúdos ao currículo, mas questionam os critérios históricos que definiram aquilo que durante muito tempo foi considerado conhecimento relevante. Essas legislações confrontam uma tradição escolar que frequentemente apresentou africanos e indígenas como personagens secundários da história nacional, deslocando-os para a condição de objetos da ação europeia. A obrigatoriedade do ensino dessas histórias constitui, portanto, uma tentativa de reconstruir a memória coletiva brasileira a partir de múltiplas agências e temporalidades.

A partir dessa perspectiva, sustenta-se que a principal contribuição dessas leis está em desafiar a lógica do currículo como simples reprodução de uma narrativa nacional única. Elas convidam a escola a reconhecer que a formação brasileira não pode ser explicada exclusivamente pela experiência europeia, mas resulta de encontros, conflitos, resistências e contribuições de diferentes povos. Ensinar História da África e História Indígena significa, portanto, ampliar a própria compreensão sobre o Brasil, rompendo com interpretações limitadas que associam determinados grupos apenas à exploração, ao sofrimento ou à ausência de protagonismo.

Entretanto, a distância entre a existência da legislação e sua efetivação prática revela que a descolonização curricular não ocorre apenas por meio de normas. Ela exige mudanças na formação docente, nos materiais didáticos, nas práticas avaliativas e nas concepções de

conhecimento que orientam a escola. O racismo epistêmico não se manifesta somente pela ausência de determinados conteúdos, mas também pela forma como eles são apresentados. Assim, incluir África no currículo sem reconhecer sua complexidade política, científica, filosófica e cultural pode reproduzir uma inclusão superficial, incapaz de romper com antigas hierarquias de saber.

Nesse processo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma condição ambígua. Por um lado, amplia a discussão sobre competências investigativas, análise de fontes e construção do pensamento histórico; por outro, mantém elementos de uma estrutura curricular ainda fortemente organizada pela temporalidade ocidental tradicional. Essa tensão revela que documentos curriculares são sempre espaços híbridos, nos quais avanços democráticos convivem com permanências históricas. A BNCC, portanto, não deve ser compreendida como ponto final da construção curricular, mas como território de interpretação e disputa no qual professores e comunidades escolares podem produzir novas possibilidades pedagógicas.

A permanência da estrutura quadripartida da História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, evidencia um dos principais desafios para a construção de uma perspectiva verdadeiramente global. Embora essa organização tenha contribuído para determinada sistematização do conhecimento histórico, sua utilização como eixo dominante frequentemente estabelece a Europa como centro organizador da experiência humana. Superar essa limitação não significa abandonar o conhecimento europeu, mas reposicioná-lo como uma experiência histórica situada, permitindo que outras civilizações sejam compreendidas em sua própria complexidade.

Nesse horizonte, a Educação Histórica oferece uma contribuição essencial ao defender que ensinar História não significa apenas transmitir informações sobre o passado, mas desenvolver capacidades de interpretação, argumentação e compreensão das relações entre passado, presente e futuro. A consciência histórica permite ao estudante perceber que as narrativas históricas são construções humanas marcadas por escolhas, disputas e diferentes perspectivas. Essa compreensão é fundamental para combater visões simplificadoras e fortalecer uma formação cidadã baseada na reflexão crítica.

A análise da trajetória normativa brasileira demonstra, portanto, que o currículo de História permanece como espaço de tensão entre continuidade e transformação. As leis, diretrizes e políticas educacionais abriram caminhos importantes para a construção de uma escola mais plural, mas sua concretização depende de uma práxis pedagógica comprometida com a justiça cognitiva e com o reconhecimento das diferentes formas de produzir

conhecimento. O desafio contemporâneo não consiste apenas em inserir novos conteúdos, mas em transformar a própria lógica que define quais saberes são considerados legítimos.

Assim, conclui-se que o ensino de História no Brasil encontra-se diante de uma tarefa ética e epistemológica: transformar a escola em espaço onde diferentes memórias possam dialogar sem que uma delas seja apresentada como universal e superior às demais. A construção de um currículo democrático exige reconhecer que a história nacional é formada por múltiplas experiências, resistências e contribuições. Nesse sentido, a legislação educacional representa uma conquista fundamental, mas sua verdadeira potência somente se realiza quando encontra professores, estudantes e comunidades dispostos a transformar o conhecimento histórico em instrumento de emancipação, pertencimento e reconstrução da cidadania. Tal compreensão prepara a entrada do argumento subsequente.

1.3 DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: PRESSUPOSTOS DA COLONIALIDADE, ALTERIDADE E GIRO DECOLONIAL

As disputas epistemológicas no ensino de História revelam que o conhecimento escolar constitui território de disputa, atravessado por regimes de verdade e por uma geopolítica do conhecimento em constante tensão. No centro desse debate, o compromisso social do historiador exige o questionamento das bases que sustentam a monocultura do saber, desvelando as contradições entre a metanarrativa ocidental e os saberes subalternizados. A operação historiográfica no currículo deve, assim, enfrentar a matriz de dominação colonial e o imperialismo intelectual que dita os critérios de relevância no imaginário nacional (Zamboni, 2005). A disputa epistemológica torna-se pedagógica quando essas hierarquias de saber passam a determinar quais sujeitos aparecem como autores da história e quais permanecem apenas como objetos de explicação.

A partir dessa leitura do currículo, a neutralidade axiológica do ato educativo é refutada quando se analisa como certas trajetórias civilizatórias foram relegadas à invisibilidade social através de um sistemático epistemicídio institucionalizado. O rigor metodológico aponta que a escola tem funcionado sob a razão metonímica, reproduzindo uma racionalidade técnica que privilegia o conhecimento de regulação em detrimento do conhecimento de emancipação. A busca por uma ecologia de saberes insurgentes permite transformar o cânone histórico em um espaço de tradução intercultural e de justiça cognitiva frente ao passado (Dussel, 1993).

No rastro da trajetória normativa, as disputas por marcos regulatórios evidenciam que a autonomia pedagógica é o principal pilar contra a padronização curricular e a razão indolente. O docente como intelectual orgânico atua nas brechas do sistema para operar a descolonização

do currículo, integrando fontes históricas como documento que narram a reexistência dos oprimidos. Esse exercício de literacia histórica crítica permite que o aluno desenvolva o pensamento histórico decolonial, reconhecendo-se em uma história vista de baixo que desafia a teleologia do progresso (Monteiro, 2007).

O conflito de saber entre a academia e a escola reflete o distanciamento entre a produção da história das sensibilidades e a permanência de uma tradição inventada nos manuais. Enquanto a universidade avança no giro decolonial, o chão da escola muitas vezes permanece refém de uma cronologia linear que opera o silenciamento das Américas. Superar essa lacuna exige uma desobediência epistêmica que ressignifique a função social do ensino, transformando a disciplina em um instrumento de conscientização histórica profunda e humanização (Moraes, 2011).

Apesar disso, a colonialidade do saber manifesta-se na naturalização de conceitos que transformam a experiência europeia em um universalismo abstrato e desincorporado. Tensionar esses limites exige que o currículo incorpore a interculturalidade crítica, promovendo um diálogo de saberes que não hierarquize as culturas através de uma hierarquização civilizatória. A justiça social curricular só se efetiva quando os saberes das margens deixam de ser tratados como exotismo para ocupar o centro da matriz curricular como conhecimentos legítimos (Mignolo, 2003).

A radicalidade democrática no ensino de História depende da capacidade de desnaturalizar o eurocentrismo e desvelar os mecanismos de dependência acadêmica. O combate ao negacionismo contemporâneo e à branquitude normativa exige uma práxis fundamentada na ética da alteridade e na responsabilidade epistêmica. A escola torna-se território de pluriversidade quando a pluralidade de trajetórias sustenta uma cidadania ativa e emancipada (Sodré, 2005).

A hegemonia do eurocentrismo no ensino de História consolidou o modelo de "História Universal" como uma narrativa mestre que subordina a humanidade à teleologia do progresso técnico. Esse modelo opera através de um universalismo de província que projeta o eixo espaço-temporal europeu como padrão normativo mundial, marginalizando trajetórias civilizatórias divergentes. A colonialidade do poder manifesta-se na imposição de um tempo evolutivo que ignora a negação da coetaneidade e o tempo espiralar das culturas africanas e ameríndias (Amin, 2021).

O roubo da história ocorreu quando o Ocidente se apropriou de instituições globais, tratando a modernidade como um fenômeno de superioridade ontológica interna à Europa. No currículo, isso se reflete na estrutura quadripartida do tempo, que funciona como um código

disciplinar para invisibilizar o que ocorre fora do centro, operando um estágio de civilização hierárquico. Essa estrutura reforça a monocultura do saber, tratando civilizações milenares como primitivismo ou apenas antecedentes da metanarrativa ocidental (Goody, 2008).

Ao tratar a Europa como o único sujeito da história, o modelo eurocêntrico estabelece uma linha abissal entre o conhecimento científico e o desperdício da experiência colonizada. O providencialismo histórico laicizado apresenta a expansão colonial como um "encontro", encobrindo o genocídio constitutivo do mito da modernidade. Para superar esse limite, é necessário um exercício de provincializar a Europa, reconhecendo sua história como um saber situado e combatendo a geopolítica do conhecimento hegemônica (Chakrabarty, 2020).

Ainda assim, a crítica à razão colonial exige que o currículo desloque o ponto zero da observação, permitindo que a agência histórica dos vencidos seja compreendida em sua complexidade. A invisibilização de Áfricas resulta de um projeto de violência simbólica voltado à manutenção do padrão mundial de poder e da subalternidade intelectual e o eurocentrismo historiográfico manifesta-se na objetividade pretensa de conceitos que apagam a ancestralidade como categoria de saber legítimo. A colonialidade impõe uma branquitude normativa que define ciência versus saberes de reexistência, relegando as cosmologias ameríndias à categoria de misticismo a-histórico. Superar essa barreira exige a incorporação de uma ecologia de saberes, onde o perspectivismo ameríndio e as filosofias banto dialoguem com a razão ocidental sem submissão (Mignolo, 2003). O desvelamento dessas ausências permite ao aluno perceber a matriz de dominação colonial-moderna que ainda estrutura os regimes de verdade escolares (Dussel, 1993). Provincializar a Europa, nesse quadro, não significa descartá-la, mas retirar-lhe a condição de medida universal da experiência humana e restituir historicidade às demais matrizes civilizatórias.

A manutenção de uma história baseada na razão instrumental ignora os impactos do antropoceno e as alternativas contidas no bem viver (Sumak Kawsay). O currículo deve integrar o futuro ancestral e a ecopedagogia histórica como formas de resistência ao modelo predatório da modernidade/colonialidade. Ao estranhar o cânone, evidencia-se que a pretensa universalidade europeia é uma construção política que sustenta o imperialismo intelectual contemporâneo (Santos, 2007).

A partir dessa leitura do currículo, o pensamento de fronteira surge como alternativa para habitar a liminaridade epistemológica e desafiar o dualismo cartesiano que separa o homem da natureza. No ambiente escolar, isso significa promover um letramento histórico que questione a quem interessa o silenciamento das Américas e a monocultura do tempo. O

currículo deve ser uma insurgência epistêmica, onde a polifonia de vozes substitua o monólogo da razão universal ocidentalizante (Walsh, 2009).

Apesar disso, a marginalização das trajetórias africanas impede que o estudante compreenda a amefricanidade e a circularidade do tempo africano como tecnologias de resistência. A história da África deve ser ensinada sob a ótica da agência subalterna, rompendo com o estigma da escravização como único ponto de contato. Esse deslocamento opera uma reparação histórica necessária para a construção de identidades em trânsito que não se curvem à superioridade ontológica branca (Costa e Silva, 2011).

O epistemicídio operado pelo eurocentrismo também afeta os povos originários, tratando-os como relíquias sob uma visão de primitivismo. A territorialidade indígena e o multinaturalismo devem ser integrados como exemplos de modernidades plurais e conhecimentos de emancipação. A luta por um currículo pluriversal é uma luta pela justiça cognitiva, onde o desperdício da experiência desses povos seja finalmente interrompido (Bergamaschi, 2008).

Ainda assim, a BNCC, ao manter o foco na Europa para os períodos clássicos, corre o risco de reforçar a branquitude e privilégio acadêmico sob um multiculturalismo funcional. O desafio docente é utilizar o conhecimento de emancipação para operar uma tradução intercultural que evidencie as conexões do Sul Global. O currículo deve ser um território de transmodernidade, onde a história global conectada substitua o universalismo de província (Silva e Meireles, 2020).

Apesar disso, a racionalidade crítica exige a desconstrução do mito da Europa como berço exclusivo da razão, evidenciando o roubo da história e das técnicas orientais e africanas. Ensinar essas conexões transatlânticas e pacíficas é realizar um ato de simetria epistemológica e honestidade intelectual frente ao cientificismo. O currículo deve evidenciar que a modernidade é fruto de um diálogo intercivilizacional muitas vezes silenciado pelo poder colonial (Goody, 2008).

A hegemonia do eurocentrismo constitui uma barreira à radicalidade democrática, pois limita o pensamento à monocultura do saber ocidental. Superar esse modelo exige compromisso com a pedagogia da alteridade e com a valorização das epistemologias do Sul. O ensino de História pode, assim, favorecer o diálogo entre civilizações e substituir a metanarrativa de dominação por uma perspectiva polifônica (Amin, 2021). Essa transformação, entretanto, esbarra nos conflitos de saber entre a academia e a escola, perceptíveis na resistência institucional à implementação de narrativas que desafiam o cânone histórico. Enquanto a universidade amplia o debate decolonial, o cotidiano escolar permanece submetido à gramática

da escolarização e à pressão do mercado editorial. Esse distanciamento afeta a identidade profissional do professor, situado entre o saber científico e a prática pedagógica (Monteiro, 2007).

A resistência às leis de obrigatoriedade revela que o racismo epistêmico e o sexismo intelectual ainda operam nos currículos vividos. Muitos docentes sentem insegurança ao abordar saberes subalternizados que não integraram sua formação, o que gera uma inércia curricular reativa. O debate sobre o cânone reflete a disputa por qual memória coletiva deve ser preservada e qual deve sofrer o desperdício da experiência no projeto nacional (Mattos e Abreu, 2021).

O cânone histórico funciona como um filtro de legitimação do conhecimento, definindo o que é "história séria" versus o que é tratado como exotização do Sul. Essa hierarquização de saberes é herança do cientificismo positivista, que dita critérios de verdade nas avaliações em larga escala. A oficina de história e os saberes da experiência surgem como subversão, permitindo que a realidade escolar dialogue com o conhecimento sistematizado (Zamboni, 2005).

A formação continuada constitui-se como o espaço onde as tensões entre diferentes matrizes de conhecimento podem mediar a transformação social e o fortalecimento da consciência histórica. Nesse processo, torna-se necessário que o docente se reconheça como um sujeito reflexivo, capaz de operar a recontextualização pedagógica do conhecimento sem descaracterizar a densidade do pensamento liminar. O desafio reside em superar a alienação provocada por manuais engessados, promovendo uma pedagogia da pergunta que valide o saber docente e a autonomia na construção do currículo praticado (Moraes, 2011; Monteiro, 2007).

A verdade seduzida pelo discurso oficial esconde as tensões que fundamentam a brasilidade em renegociação. O conflito ocorre quando a escola mantém a razão metonímica enquanto o currículo exige a exposição da matriz de dominação colonial. A resistência à mudança é uma defesa da branquitude no ensino, que tenta manter o ponto zero da observação europeu como única verdade inquestionável (Sodré, 2005). A resistência institucional a essas mudanças evidencia que a disputa pelo currículo envolve também a preservação de privilégios narrativos e de autoridades historicamente naturalizadas.

O mercado editorial e a padronização curricular exercem poder sobre o que entra na sala, muitas vezes suavizando o conflito de saber para evitar polêmicas. Esse controle limita a autonomia pedagógica e reforça o epistemicídio silencioso de narrativas que não atendem ao universalismo de província. O professor deve atuar como curador, identificando lacunas na

produção e inserindo vozes da alteridade radical que tensionem o conteúdo oficial (Zamboni, 2005).

A resistência à história decolonial também vem de setores que veem na justiça cognitiva uma forma de "doutrinação", ignorando que o cânone já é uma alienação. A defesa da liberdade de cátedra e da radicalidade democrática é essencial para proteger o ensino contra ataques à pluridiversidade. O docente deve ser o garante da objetividade situada, combatendo negacionismos que ameaçam a integridade da história (Schwarcz, 2019).

Os saberes da prática revelam que a implementação de novas narrativas exige recursos didáticos e tempo para a reflexividade docente. O conflito se acirra quando a carga horária é reduzida, impossibilitando o debate sobre a circularidade do tempo e as filosofias africanas. A luta por um currículo justo passa pela valorização da identidade profissional e pela garantia de condições para a investigação sobre a própria prática (Saviani, 2011).

O diálogo com os movimentos sociais constitui-se como fonte de renovação pedagógica, ao integrar saberes produzidos nas margens que as instâncias acadêmicas tradicionais tardaram a reconhecer. A atuação política e educativa do movimento negro tem tensionado o currículo, viabilizando a inserção de conceitos como a filosofia Ubuntu e a ancestralidade no cerne do debate escolar. Esse fluxo de conhecimentos é o que garante a vitalidade da práxis transformadora, desafiando a monocultura do saber e promovendo a equidade epistemológica necessária para a justiça cognitiva (Gomes, 2017).

A análise documental crítica permite que o aluno perceba as contradições do cânone, desenvolvendo sua consciência histórica profunda. Ao confrontar o livro didático com a história oral e as memórias subterrâneas, o professor promove o desvelamento das relações de poder. Esse exercício de literacia histórica é a melhor defesa contra a pós-verdade e os ataques ao conhecimento científico rigoroso (Monteiro, 2007).

O conflito epistemológico envolve o local de fala e a representatividade, exigindo que o currículo reconheça a autoridade das narrativas negras e indígenas. Os saberes subalternizados precisam ocupar lugar de autoridade acadêmica por meio da tradução intercultural. A simetria epistemológica é a meta para que o encontro de saberes resulte em emancipação, sem produzir nova forma de apropriação (Walsh, 2009).

Os conflitos de saber são inerentes a um currículo vivo, refletindo as dores de uma sociedade em busca da transmodernidade. Superar a resistência exige coragem para abandonar a segurança da metanarrativa ocidental e abraçar a ecologia de saberes. O ensino de História, ao habitar essa encruzilhada como método, cumpre sua função: ser instrumento de emancipação humana e justiça histórica (Zamboni, 2005).

No interior dessas disputas epistemológicas, o conceito de epistemicídio assume centralidade para compreender como o currículo e o livro didático podem destruir, deslegitimar ou tornar invisíveis os saberes produzidos por sujeitos negros. Em Sueli Carneiro, o epistemicídio refere-se à anulação dos saberes, da cultura e da capacidade cognitiva dos povos subjugados pelo racismo, funcionando como uma estratégia estrutural de dominação que nega ao negro a condição de produtor de conhecimento (Carneiro, 2023).

Essa operação manifesta-se por diferentes mecanismos: pela desqualificação intelectual, quando a produção negra é tratada como inferior ou não científica; pela produção de indigência cultural, quando o sistema educacional restringe o acesso à educação formal de qualidade e à memória de longa duração africana; pela destruição da subjetividade, quando o racismo compromete autoestima, identidade e dignidade; e como complemento do genocídio, pois, se este elimina fisicamente o outro, o epistemicídio busca eliminá-lo cultural e intelectualmente.

A contribuição de Carneiro permite ler os silenciamentos dos livros didáticos como parte de um dispositivo de racialidade, isto é, como uma tecnologia de poder que organiza o currículo, hierarquiza saberes e naturaliza o lugar subalterno da população negra. Assim, a crítica ao epistemicídio ultrapassa a denúncia de ausência de conteúdos e exige a reconstrução antirracista do ensino de História, com reconhecimento da gnose africana, da matripotência, da oralidade, da territorialidade quilombola e da agência histórica africana. É nesse ponto que se torna necessário ampliar a discussão.

A Figura 6 apresenta uma moradia integrada à paisagem rural do Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência. O registro permite discutir como o apagamento curricular também se manifesta quando territórios negros contemporâneos são tratados como espaços sem história ou sem produção de conhecimento. Ao relacionar habitação, ambiente e permanência no campo, a imagem reforça que a territorialidade quilombola constitui fonte legítima para a reconstrução antirracista do ensino de História.

Figura 6 – Moradia e paisagem rural no Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

Entretanto, descolonizar o saber no ensino de História exige, primordialmente, um giro decolonial que confronte a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade instaladas no currículo. Sob a lente da decolonialidade, percebe-se que o conhecimento histórico foi estruturado para manter a superioridade ontológica do colonizador, relegando as epistemologias não ocidentais a uma zona do não-ser. Esse processo de violência epistêmica silenciou vozes e operou uma desumanização ontológica que ainda reverbera nas salas de aula brasileiras. A busca por uma justiça cognitiva global fundamenta-se, assim, na capacidade de operar uma ruptura epistêmica que desmonte a matriz de dominação colonial-moderna (Mignolo, 2008).

A perspectiva decolonial oferece os aportes teóricos necessários para analisar a condição produzida pela permanência da colonialidade e os efeitos da alienação e desalienação do sujeito. Ao questionar o maniqueísmo colonial que compartimenta o mundo entre o civilizado e o bárbaro, dicotomia simbolicamente materializada na Figura 7, que ilustra a imposição de fortificações europeias como centros de controle e vigilância no litoral africano, os educadores podem promover uma decolonialidade das mentes e das práticas pedagógicas. A desobediência epistêmica surge como imperativo ético para recusar a monocultura do saber e abraçar a ecologia de saberes, permitindo que o conhecimento situado do Sul Global ocupe seu lugar de autoridade. Essa insurgência intelectual humaniza o ensino, desvela as armadilhas da colonialidade do saber e rompe fronteiras de exclusão estabelecidas historicamente pelo olhar colonizador (Santos e Meneses, 2009).

Figura 7 – Representação de feitoria europeia na costa da África



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 14).

A disputa por representação, na perspectiva decolonial, tensiona a narrativa oficial ao introduzir conceitos como hibridismo cultural e entre-lugar da cultura. Esses operadores analíticos permitem compreender a identidade como construção social marcada pela ambivalência do discurso e pelo mimetismo colonial. No ambiente escolar, habitar a liminaridade epistemológica significa reconhecer identidades hifenizadas e culturas de resistência que sobrevivem às margens da história oficial. A estética da existência decolonial torna-se uma ferramenta de reexistência no espaço escolar (Bhabha, 1998).

A reconstrução da narrativa africana exige enfrentar o racismo epistêmico estruturante que reduziu o continente a um cenário de passividade e dor. A invenção da África pelo olhar ocidental criou uma gnose que serve apenas à manutenção do necropoder e da classificação racial da população. Superar essa ordem do conhecimento ocidental implica reconhecer a África como o berço da humanidade e como sujeito de uma história de longa duração. Este movimento de renascimento africano no currículo é decisivo para mitigar o dano da colonização e fortalecer a autoestima e pertencimento dos estudantes amefricanos (Mudimbe, 2013).

A questão de saber se pode o subalterno falar ecoa como um desafio para a práxis educativa descolonizadora, que deve evitar o fetiche da representação superficial. O compromisso ético com a descolonização requer que o professor escute as margens da história oficial e visibilize o encobrimento do Outro. Ao promover um diálogo intercivilizacional simétrico, a escola deixa de ser um local de reprodução do racismo institucional para se tornar uma pluridiversidade de saberes. A agência histórica dos povos colonizados deve ser

apresentada em sua totalidade política, rompendo com a teleologia do progresso eurocêntrica (Spivak, 2010).

A pedagogia decolonial atua na exterioridade do sistema-mundo, buscando o inédito viável de uma educação libertadora. A integração da ancestralidade viva e do tempo espiralar no currículo de História permite uma reexistência que honra as trajetórias civilizatórias africanas e indígenas. A humanização do conhecimento histórico africano transforma a justiça cognitiva em realidade tangível para todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Somente uma práxis insurgente permite descolonizar o saber e abrir caminhos para a alteridade radical (Mignolo, 2008).

Os pressupostos da perspectiva decolonial fundamentam-se na crítica radical à matriz de dominação colonial que sobrevive ao fim das administrações coloniais formais. O conceito de colonialidade do poder revela como a classificação racial continua a estruturar as relações sociais e o acesso ao conhecimento na contemporaneidade. Através do giro decolonial, propõe-se uma mudança na geopolítica do conhecimento, deslocando o eixo de autoridade do Norte Global para as epistemologias do Sul. Este movimento exige uma desobediência epistêmica que recuse o universalismo de província europeu em favor de uma pluridiversidade de saberes (Mignolo, 2008).

A colonialidade do saber opera no currículo ao manter o eurocentrismo como único regime de verdade aceitável, invisibilizando as contribuições científicas e filosóficas de povos colonizados. A violência epistêmica manifesta-se no apagamento de genealogias intelectuais não brancas, tratando-as como saberes de fronteira ou meras curiosidades folclóricas. Para combater esse epistemicídio institucionalizado, a pedagogia decolonial incentiva a descolonização das mentes, promovendo o reconhecimento da alteridade radical como riqueza epistemológica. Habitar a fronteira da humanidade exige uma nova gramática da descolonialidade (Santos e Meneses, 2009).

Frantz Fanon, em sua psicanálise do colonizado, descreve a alienação profunda causada pela epidermização da inferioridade. O desejo de branquitude e as máscaras brancas impostas às peles negras são frutos de um sistema que empurra o colonizado para a zona do não-ser. No espaço escolar, desvelar essa sociogenia do sofrimento é o primeiro passo para a desalienação e para a construção de uma negritude consciente. A ética da libertação exige que o ensino de História atue na cura desse trauma colonial coletivo, restaurando a humanidade negada (Fanon, 2005).

No recorte decolonial aqui adotado, Frantz Fanon constitui um dos pilares fundamentais para compreender que a dominação colonial não se restringe à exploração econômica ou

territorial. Em Pele negra, máscaras brancas (2008) e em Os condenados da terra (1968), o autor demonstra que o colonialismo incide diretamente sobre a subjetividade, impondo inferiorização, racismo e alienação à mente dos colonizados, o que ajuda a explicar por que o currículo eurocentrado produz efeitos sobre a autoestima, a identidade e a percepção histórica dos estudantes negros.

A noção fanoniana de sociogênese permite compreender que o sofrimento mental do negro não decorre de uma falha individual, mas de um sistema social estruturado pela hierarquização racial. A internalização do dominador ocorre quando o colonizado é levado a assimilar a cultura e a linguagem do colonizador como únicos caminhos possíveis para a civilização, produzindo alienação e divisão identitária. No ensino de História, essa chave analítica permite problematizar livros didáticos que apresentam a Europa como centro da razão e a África como ausência, carência ou atraso.

Fanon também contribui para pensar a decolonialidade como ruptura radical com a ordem colonial. Sua crítica à falsa superação do colonialismo alerta para formas de neocolonialismo que substituem o controle direto pela permanência de privilégios econômicos, simbólicos e epistemológicos. Por isso, sua obra fundamenta a necessidade de decolonizar o saber e a subjetividade, inspirando práticas pedagógicas que enfrentem o racismo epistêmico, reconheçam a agência africana e valorizem a dignidade histórica dos sujeitos negros.

A alteridade na perspectiva decolonial envolve o reconhecimento do outro e a compreensão de como o olhar do colonizador construiu identidades subalternizadas para justificar o biopoder colonial. O maniqueísmo colonial dividiu o mundo em compartimentos estanques, nos quais o colonizado habita o espaço da carência e da barbárie. Desestabilizar essa fantasia colonial exige uma práxis decolonial que valorize o corpo-território e a subjetividade do estudante. A estética da existência negra surge como forma de insurgir contra o necropoder que ainda dita quem pode viver e quem deve morrer (Mbembe, 2014).

O conceito de hibridismo cultural de Homi Bhabha tensiona as noções de pureza e identidade nacional, propondo o terceiro espaço de enunciação como local de criatividade. O mimetismo colonial, embora pareça submissão, carrega uma ambivalência que pode ser usada como paródia e resistência política. No currículo de História, reconhecer o entre-lugar da cultura permite valorizar as identidades em trânsito e as identidades hifenizadas da diáspora. Essa perspectiva refuta a identidade essencializada e abre espaço para a compreensão das conexões globais sob a ótica da tradução intercultural (Bhabha, 1998).

A colonialidade do ser manifesta-se no sentimento de inexistência civil e na morte social imposta aos sujeitos diaspóricos. Superar essa condição exige que o ensino promova a justiça

cognitiva, validando os saberes de reexistência produzidos nas margens. A retórica da modernidade prometeu progresso, mas entregou a lógica da colonialidade; desmascarar essa promessa é decisiva para a insurgência intelectual na escola. O compromisso ético da pesquisa decolonial é mapear as zonas de silenciamento para que a voz do subalterno possa finalmente ser ouvida e articulada (Spivak, 2010).

A desobediência epistêmica fundamenta-se na recusa em seguir a razão instrumental colonial que trata o conhecimento como mercadoria. Ao propor um diálogo interepistêmico, o giro decolonial busca a transmodernidade, um projeto que integra o que a modernidade excluiu. O currículo de História deve ser o local dessa justiça cognitiva global, onde o conhecimento desincorporado do Norte dê lugar ao conhecimento situado e incorporado do Sul. A pedagogia da alteridade é o caminho para transformar a diferença colonial em potência criativa e política de libertação (Mignolo, 2008).

O imperialismo intelectual ainda condiciona os livros que circulam e as categorias mobilizadas para analisar o Brasil, reforçando a dependência acadêmica. Operar uma ruptura epistêmica exige recorrer às epistemologias do Sul para interpretar a realidade brasileira. A ecologia de saberes propõe que a ciência moderna não seja destruída, mas que dialogue com as filosofias da existência banto e as cosmologias ameríndias. Essa tradução intercultural é o que garante uma simetria de saberes necessária para a construção de uma escola verdadeiramente democrática (Santos e Meneses, 2009).

A crítica à razão eurocêntrica desvela como a Europa se autoconstruiu como o centro do mundo através do encobrimento do Outro. O providencialismo histórico e a teleologia do progresso serviram para justificar a invasão e a exploração. Descolonizar o saber significa provincializar a Europa, tratando sua trajetória como uma experiência local que se globalizou pelo uso da força. O ensino de História deve evidenciar que existem modernidades alternativas e que o Sul Global é um produtor ativo de teoria e técnica (Mudimbe, 2013).

A interseccionalidade decolonial permite compreender como o racismo estrutural, o patriarcado e o colonialismo se retroalimentam no currículo. A matriz de dominação colonial opera através do gênero e da classe para manter a subalternidade dos corpos negros e indígenas. Ao transversalizar a amefricanidade e o feminismo afro-latino-americano, a escola promove uma justiça social curricular substantiva. A agência subalterna deve ser o ponto de partida para qualquer análise que vise a emancipação e desalienação (Gonzalez, 2020).

A pedagogia decolonial é uma insurgência pedagógica que não aceita o currículo colonizado como destino. Ela busca o inédito viável nas práticas cotidianas de resistência docente, valorizando os saberes da fronteira. A educação como prática de liberdade exige que

o aluno desenvolva a curiosidade epistemológica para questionar os mitos de origem eurocêntricos. A estética da existência decolonial permite que o estudante negro se veja como belo e potente, rompendo com as máscaras sociais de inferioridade (Mignolo, 2008).

Os pressupostos da perspectiva decolonial e o giro decolonial são fundamentais para uma ruptura epistêmica no ensino de História. Eles oferecem as ferramentas para mapear o necropoder e promover a justiça cognitiva necessária para honrar as trajetórias civilizatórias do Sul. A escola, ao abraçar a pluridiversidade de saberes, torna-se um território de reexistência e esperança. Somente através da desobediência epistêmica será possível construir um futuro que não seja apenas uma repetição do passado colonial (Santos e Meneses, 2009). A centralidade pedagógica dessa ruptura está em substituir a lógica da adição temática por uma reorganização das relações entre conhecimentos, sujeitos e critérios de legitimidade.

A reconstrução da narrativa sobre a África no currículo escolar a reconstrução da narrativa sobre a África no currículo escolar exige, primordialmente, a superação da invenção da África como um continente sem história antes da chegada europeia. A gnose africana e a ordem do conhecimento local foram historicamente silenciadas pelo racismo epistêmico que reduziu o continente ao estigma da escravidão. Superar essa visão limitada implica reconhecer a unidade cultural da África Negra e as sofisticadas civilizações egípcia-núbia (Kemet). A África deve ser apresentada como o berço da humanidade e como detentora de uma agência histórica vibrante e milenar (Mudimbe, 2013).

A crítica da razão negra revela como a modernidade construiu o "negro" como um objeto de troca, operando um devir-negro do mundo baseado na exploração e no biopoder colonial. No entanto, a narrativa africana reconstruída destaca a ancestralidade viva e o tempo espiralar como marcos identitários que resistem à necropolítica. Ao invés de focar apenas na dor, o currículo deve enfatizar os saberes de terreiro, as filosofias banto e o Ubuntu como tecnologias de vida. A reexistência identitária fundamenta-se na valorização da matripotência africana e da complexidade das organizações sociais (Mbembe, 2014).

A história da África Negra deve ser ensinada a partir de sua unidade cultural e de seus reinados e impérios pré-coloniais, como Mali, Songhai e Congo. A metalurgia e ciência ancestral africanas, que influenciaram o mundo muito antes das Grandes Navegações, devem figurar como conteúdos centrais. Essa mudança de perspectiva combate a desumanização ontológica e permite que o estudante perceba a circularidade rítmica da cultura africana como uma ciência sofisticada, recuperando a memória de longa duração fragmentada pelo tráfico transatlântico (Diop, 2014).

O foco excessivo na colonização como único marco histórico cria um vácuo identitário que reforça a alienação. A reconstrução narrativa propõe que a agência africana seja vista nas lutas de libertação nacional e na negritude consciente que desafiou os impérios. O pan-africanismo educacional e o renascimento africano restauram o protagonismo do sujeito africano na cena global. O currículo deve evidenciar as conexões transatlânticas e o Atlântico Negro como espaços de troca cultural, inovação e reexistência (Ki-Zerbo, 1999).

A amefricanidade, conceito desenvolvido por Lélia Gonzalez, é decisiva para reconectar a história do Brasil à matriz africana sob uma ótica de agência. A superação do estigma colonial exige o reconhecimento das tecnologias ancestrais que os africanos escravizados trouxeram e aplicaram na mineração, agricultura e arquitetura brasileiras. O quilombismo deve ser ensinado como um projeto de nação baseado na liberdade e na ética da relação. Essa reexistência amefricana é o que permite desestabilizar o cânone ocidental e promover um letramento racial crítico (Gonzalez, 2020).

A oralitura e o griotismo devem ser integrados ao ensino de História como formas legítimas de transmissão de saber. A autoridade da oralidade africana desafia o logocentrismo ocidental e permite acessar genealogias que foram apagadas pela escrita colonial. Ao valorizar os saberes de reexistência contidos nas canções, contos e ritos, a escola promove uma simetria de saberes. A opacidade cultural deve ser respeitada como um direito à diferença, protegendo a gnose africana de nova forma de exotização e fetiche (Santos e Meneses, 2009).

O estigma da carência é combatido quando apresentamos os sistemas de escrita africanos (como Adinkra e Nsibidi) e a astronomia dogon. O currículo deve mostrar que a África nunca foi um "vazio" de ideias, mas um polo de pluridiversidade intelectual. A invenção da África como o "coração das trevas" deve ser substituída pela análise da ordem do conhecimento africana em sua própria lógica. Essa desconstrução de mitos de origem coloniais é essencial para a descolonização das mentes de professores e estudantes (Mudimbe, 2013).

A memória traumática da escravização deve ser abordada sob a ótica da resiliência e das estratégias de agência subalterna. Ao invés de focar no chicote, o currículo deve focar nas culturas de resistência e na ressignificação identitária ocorrida na diáspora. A poética da relação permite entender como os povos africanos reconstruíram suas identidades em territórios hostis, criando as identidades hifenizadas que hoje compõem a brasilidade. A cura do trauma colonial passa pela restauração da dignidade histórica desses sujeitos (Bhabha, 1998).

A crítica da razão negra alerta para a necessidade de não transformar o "negro" em um novo fetiche acadêmico, mas de reconhecer a humanidade plural do continente. A África é composta por diversas cosmologias e filosofias da existência que não se reduzem ao modelo

ocidental de "nação". O ensino de História deve abraçar essa pluridiversidade, mostrando que o devir-negro do mundo é também um devir de liberdade e insurgência. A ética Ubuntu oferece um modelo alternativo de cidadania que pode inspirar o ambiente escolar (Mbembe, 2014).

A reconstrução da narrativa exige que os intelectuais negros brasileiros e africanos sejam lidos e estudados como fontes de autoridade. A negritude consciente deve ser apresentada como um movimento de insurgência intelectual que reconquistou o direito de narrar o próprio passado. O currículo deve visibilizar o protagonismo da periferia e as vozes silenciadas que, através da oralitura, mantiveram vivos os saberes ancestrais. Esse movimento de reexistência é o que garante a eficácia das leis de obrigatoriedade do ensino de história da África (Gomes, 2017).

As possibilidades didáticas decoloniais incluem o uso de mapas afrocêntricos e a análise do urbanismo africano pré-colonial. Ao mostrar cidades como Timbuktu e Benin, a escola desestabiliza a ideia de que o desenvolvimento urbano é exclusividade europeia. A etnomatemática e os saberes científicos da diáspora devem transversalizar todas as áreas do conhecimento, promovendo um empoderamento via conhecimento. A boniteza do ensino de África reside no rigor metódico que descobre a grandeza onde a colonialidade só viu "ausência" (Mudimbe, 2013).

Reconstruir a narrativa africana constitui ato de justiça cognitiva e desobediência epistêmica. Superar o estigma da escravidão significa situá-la como um parêntese violento dentro de uma história muito mais vasta de agência e criação. Ao honrar a unidade cultural da África Negra e a amefricanidade, a escola brasileira promove uma educação voltada à sensibilidade e à democracia, permitindo que estudantes negros e indígenas se reconheçam como herdeiros de uma ancestralidade viva e potente, capazes de narrar seus próprios futuros (Diop, 2014). Esse deslocamento é decisivo porque a reparação curricular não se realiza apenas pela denúncia da violência colonial, mas pela restituição da capacidade africana de criar, governar, produzir ciência e interpretar o mundo.

Compreender a África como protagonista de sua própria história implica a construção de novas possibilidades didáticas e exige que o currículo rompa com a visão passiva imposta pelo racismo epistêmico. A agência histórica africana manifesta-se em todos os períodos, desde as resistências anticoloniais até a inovação de tecnologias ancestrais no Novo Mundo. No ensino de História, essa agência deve orientar as possibilidades didáticas decoloniais, permitindo que o aluno perceba a África como motor da história de longa duração e desenvolva letramento racial crítico voltado ao protagonismo da periferia (Ki-Zerbo, 1999).

A construção de novas possibilidades didáticas fundamenta-se na insurgência pedagógica e no uso de fontes que fujam ao manualismo tradicional. A oralidade como autoridade científica e as fontes africanas originais (como as crônicas de viajantes árabes sobre impérios negros) devem ser integradas à sala de aula. Oficinas de descolonização podem utilizar a literatura africana e o cinema decolonial para despertar a curiosidade epistemológica. O objetivo é transformar a escola em um território quilombola de saber, onde o inédito viável seja o reconhecimento da grandeza africana (Mudimbe, 2013).

O protagonismo negro deve ser abordado de forma interseccional, destacando a agência de mulheres africanas e a matripotência na organização política e espiritual. Ao transversalizar a amefricanidade, o currículo permite que o aluno brasileiro identifique a influência africana na ciência, na culinária e no urbanismo. A tecnologia social de quilombo e o quilombismo como projeto de liberdade oferecem modelos didáticos para discutir cidadania e democracia. Essa abordagem promove o empoderamento via conhecimento e combate a alienação curricular (Gonzalez, 2020).

A agência histórica também deve ser vista na capacidade de reexistência cultural e linguística. A oralitura e os saberes fazeres da diáspora são provas da inteligência africana que sobreviveu e se adaptou em solo americano. No currículo, isso pode ser traduzido em atividades que valorizem as filosofias da existência contidas nas línguas banto e iorubá. A pedagogia do encantamento utiliza o simbolismo e a significação africana para engajar os estudantes em um processo de humanização do conhecimento (Diop, 2014).

A desconstrução do eurocentrismo didático exige apresentar a África como produtora de teoria, ciência e filosofia. As epistemologias do Sul oferecem o referencial para tratar a África como centro de pluridiversidade, onde a etnomatemática e os sistemas de escrita sofisticados (Adinkra, Nsibidi) revelam alto nível de abstração. O ensino de História não linear deve integrar o tempo espiralar, permitindo que o passado ancestral ilumine o presente e projete um futuro soberano. Essa simetria de saberes garante uma educação ERER substantiva (Santos e Meneses, 2009).

O uso de cartografias decoloniais (mapas que não privilegiam a Europa) e o estudo do urbanismo africano pré-colonial são possibilidades didáticas que geram estranhamento e reflexão. Ao mostrar que cidades como Benin possuíam infraestrutura complexa antes de muitas metrópoles europeias, a escola desafia a lógica da colonialidade. O protagonismo africano na diplomacia e no comércio global deve ser enfatizado, retirando o continente da posição de isolamento imaginário. Essa rigorosidade decolonial é o que confere brilho acadêmico à prática docente (Mudimbe, 2013).

A agência subalterna na historiografia escolar deve focar na capacidade dos oprimidos de narrar sua própria história e de organizar revoltas e resistências. O currículo deve visibilizar o intelectual orgânico negro e os movimentos de libertação nacional que expulsaram o invasor colonial. Essa abordagem promove uma ética da responsabilidade histórica e ensina o aluno que a liberdade é uma conquista coletiva. A escola torna-se um local de práxis decolonial, onde a verdade histórica é restaurada através da escuta das vozes silenciadas (Fanon, 2005).

Possibilidades didáticas incluem a análise do cinema africano e da música como registros históricos de resistência. Estudar a trajetória de líderes como Nzinga Mbandi ou Amílcar Cabral permite que o aluno identifique modelos de liderança ética e estratégica fora do cânone europeu. A alfabetização visual decolonial ajuda a identificar o racismo em imagens antigas e a construir novas representações positivas. Esse movimento de ressignificação identitária é decisivo para que a escola cumpra seu papel de educar para a sensibilidade e justiça (Mbembe, 2014).

A agência e protagonismo também envolvem a valorização das instituições de ensino ancestrais, como as universidades de Timbuktu. Ao mostrar que a África foi um polo de ensino superior e preservação de manuscritos, o currículo destrói a ideia de que a educação é um "presente" da colonização. Essa descolonização do saber é o que permite ao aluno brasileiro, especialmente o negro, sentir orgulho de sua linhagem intelectual. A curiosidade epistemológica é alimentada pela descoberta de uma África que pensa, cria e governa (Ki-Zerbo, 1999).

O diálogo intercultural emancipatório deve aproximar academia e escola, trazendo pesquisas sobre arqueologia industrial e cultura material africana para a sala de aula. As possibilidades didáticas ampliam-se quando o estudo da fauna, da flora e da saúde incorpora os saberes tradicionais africanos. Essa transversalidade garante a presença viva da África em diferentes áreas do saber. A ecopedagogia histórica inspirada na relação africana com a terra oferece caminhos para discutir o futuro do planeta (Diop, 2014).

A agência histórica também se manifesta na dupla consciência e no hibridismo dos sujeitos diaspóricos, que criaram o Atlântico Negro. Ensinar como a música, a culinária e a religiosidade africanas foram ressignificadas no Brasil é um exercício de tradução intercultural potente. O currículo deve celebrar essa capacidade de reexistência como uma forma de inteligência social. A boniteza pedagógica surge quando o aluno percebe que o Brasil é, em grande medida, uma criação africana e indígena, e que sua identidade hifenizada é sua maior força (Bhabha, 1998).

Apresentar a África como sujeito histórico constitui ato de justiça cognitiva e rigor acadêmico. Agência e protagonismo operam como princípios de uma pedagogia decolonial voltada à transformação da realidade. Ao adotar essas possibilidades didáticas, a escola brasileira honra a ancestralidade e prepara os estudantes para um mundo pluriversal, no qual a negritude consciente, a democracia plena e o lugar de direito da África na história da humanidade se fortalecem mutuamente (Gomes, 2017).

Entretanto, a materialização desses princípios de emancipação e de decolonialidade do saber depende, em grande medida, das ferramentas que medeiam a relação entre o conhecimento acadêmico e o chão da escola. Nesse cenário, o Livro didático (LD) emerge como o dispositivo central da prescrição curricular e da mediação curricular decolonial, atuando como um filtro de legitimação que pode tanto consolidar o epistemicídio quanto viabilizar a ecologia de saberes. Analisar o LD, assim, exige investigar como a ordem do conhecimento ocidental é mantida ou desafiada em suas páginas, transformando esse recurso em um objeto de estudo fundamental para compreender os limites e as potências da implementação das leis antirracistas no Brasil. A centralidade do livro didático decorre precisamente dessa função seletiva: suas páginas condensam decisões curriculares, editoriais e pedagógicas que interferem naquilo que pode ser reconhecido como conhecimento histórico legítimo.

Dessa forma, a leitura articulada permite sustentar que as reflexões apresentadas pelos autores permitem compreender que o ensino de História não constitui um campo neutro de transmissão de conhecimentos, mas um espaço de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas no qual diferentes sujeitos lutam pelo direito de narrar suas próprias experiências históricas. A articulação dessas contribuições evidencia que o currículo escolar opera como um território de seleção, legitimação e silenciamento de memórias, revelando que aquilo que é ensinado e aquilo que permanece ausente não são escolhas aleatórias, mas resultados de processos históricos marcados por relações de poder.

Nesse sentido, a permanência de uma narrativa predominantemente eurocentrada evidencia a força de uma lógica colonial que ainda estrutura os modos de compreender o passado, estabelecendo determinados conhecimentos como universais enquanto desqualifica outros como periféricos, locais ou destituídos de validade científica.

A leitura desenvolvida desse movimento aponta que a superação dessas hierarquias não significa negar a produção histórica europeia, mas deslocá-la do lugar de única referência explicativa da experiência humana, permitindo que diferentes matrizes civilizatórias sejam reconhecidas em sua complexidade e historicidade própria.

Assim, a construção de um currículo historicamente democrático exige uma ruptura com a monocultura do saber e a valorização de uma ecologia epistemológica capaz de aproximar diferentes formas de produção do conhecimento. O desafio colocado ao ensino de História, portanto, não está apenas na inclusão de novos conteúdos, mas na transformação das próprias lentes interpretativas utilizadas para compreender os sujeitos históricos.

A presença das narrativas africanas, indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente marginalizados representa mais do que uma ampliação temática: constitui uma revisão profunda dos fundamentos que organizam a memória coletiva e a formação cidadã.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel estratégico na construção de uma consciência histórica crítica, capaz de reconhecer os mecanismos de exclusão produzidos pela colonialidade e, simultaneamente, promover novas possibilidades de leitura do mundo baseadas na pluralidade, na justiça cognitiva e no reconhecimento da humanidade plena dos sujeitos historicamente silenciados.

CAPÍTULO 2
ENTRE A PRESCRIÇÃO E A PRÁXIS: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO CURRICULAR

Este capítulo examina o livro didático de História como artefato cultural, dispositivo curricular e mediador entre a prescrição normativa e a prática escolar. A discussão parte das dimensões textual, iconográfica, pedagógica e material/política que orientam a análise documental, avança para a relação entre currículo, Educação Histórica e narrativas sobre a África e, por fim, problematiza o papel do PNLD nas disputas epistemológicas que atravessam a produção, a seleção e o uso desses materiais.

2.1 DIMENSÕES DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CONTEXTO NORMATIVO E TRADIÇÃO HISTORIOGRÁFICA

As múltiplas dimensões de análise qualitativa exigidas pela complexidade do livro didático de História articulam o plano conceitual, o enquadramento normativo do PNLD 2024 e a materialidade das obras. Essa articulação assegura fidedignidade aos resultados e justiça cognitiva ao exame do LD, compreendido como artefato cultural disputado. O LD opera como nó de poder curricular atravessado por disputas epistemológicas e pela colonialidade do saber (Bittencourt, 2001; Choppin, 2002).

Embora separadas para fins de análise documental, essas dimensões integram-se na materialidade do livro didático, que atua como um mediador complexo da cultura escolar. Assim, adota-se uma abordagem interpretativo-crítica centrada em quatro eixos analíticos: a dimensão textual, a iconográfica, a pedagógica e a material/política, com vistas à superação de abordagens que reduzem o manual a um mero repositório de informações (Bittencourt, 2001; Choppin, 2002).

A dimensão textual ou de conteúdo refere-se à narrativa mestre e constitui o núcleo discursivo do manual. Nela, são analisados o rigor conceitual e a superação da cronologia linear e teleológica. Aspectos como a agência das sociedades africanas autônomas versus a redução à escravização atlântica são indicadores da orientação epistemológica do material. O exame permite identificar se o LD rompe com o eurocentrismo historiográfico ou se permanece como um apêndice da história europeia, operando o silenciamento da agência histórica africana (Barbosa, 2012; Curtin, 2010).

A dimensão iconográfica ou visual abrange o conjunto de imagens, cujo poder formativo condiciona a interpretação do texto. A análise qualitativa da iconografia é indispensável para verificar se as imagens reforçam o racismo epistêmico por meio da exotização do negro, ou se contribuem para uma visão plural e humanizada da África. Torna-se necessário investigar se as fontes visuais evidenciam tecnologias e produções intelectuais ancestrais, combatendo a estereotipia cristalizada nos manuais (Oliva, 2012).

A dimensão pedagógica ou metodológica foca nas estratégias de ensino e na literacia histórica procedimental. Avalia-se se o LD promove abordagens investigativas ou se limita o estudante à memorização. Conforme indicam Barca (2006) e Fraga e Aguiar (2021), o desenvolvimento da consciência histórica é condição essencial para uma educação comprometida com a democracia cognitiva e a formação de sujeitos capazes de desconstruir o anacronismo didático.

A dimensão material ou política refere-se ao enquadramento do LD como artefato curricular distribuído pelo Estado. No interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), essa dimensão evidencia o papel estratégico do poder público na legitimação de concepções de mundo. A ampla circulação do manual confere-lhe um poder de alcance incomparável, tornando-o um elemento-chave tanto para a reprodução de desigualdades quanto para o enfrentamento do racismo institucional (Matos, 2012; Bittencourt, 2001).

A análise do LD não pode ser dissociada de seu contexto normativo, estruturado pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (ERER). Soma-se a isso o ordenamento jurídico do PNLD, cujos critérios eliminatórios no Guia do Livro Didático (2024) enfatizam o combate às discriminações. Entretanto, estudos apontam que tais mecanismos podem ser insuficientes para eliminar o ultracolonialismo (Borges e Salles, 2023). Ademais, a BNCC impõe o desafio de verificar o grau de adesão das obras à descolonização curricular (Pacini, 2017). A articulação entre forma, conteúdo e circulação permite identificar que a colonialidade pode permanecer mesmo quando o vocabulário aparenta atualização e diversidade.

Nesse sentido, a análise compreende o LD como um reflexo das tensões entre o currículo prescrito e a demanda por uma práxis transformadora antirracista. Avaliar apenas a conformidade formal às normas não basta; é necessário examinar a densidade teórica e a profundidade da abordagem. O livro é um território em disputa (Arroyo, 2011) onde se define a legitimidade do saber escolar frente às pressões da indústria editorial e do projeto de nação vigente (Rocha, 2021).

Historicamente, o LD desempenhou papel central na consolidação de uma memória nacional homogênea, alinhada à história metódica e positivista. Essa tradição historiográfica marcada pela marginalização sistemática das contribuições africanas explica as lacunas na formação inicial e as dificuldades docentes na implementação da Lei (Pina, 2009; Moraes e Garcia, 2019). O processo de construção do saber histórico escolar (Abud, 2005b) é, assim, inseparável da História do Ensino de História, exigindo um olhar que identifique as permanências do código disciplinar conservador.

As obras de Alfredo Boulos Júnior (2022) e Ana Claudia Fernandes (2022) permitem avaliar em que medida o saber histórico escolar, mediado por esses dispositivos, rompe com as heranças coloniais e com a hegemonia de uma branquitude normativa que historicamente silencia as agências negras (Carneiro, 2023). A análise documental qualitativa fundamenta uma leitura crítica voltada à superação do manualismo passivo e à identificação de lacunas epistemológicas. O diagnóstico resultante subsidia a Proposta de Intervenção Didática materializada na cartilha "África em Movimento", reafirmando o compromisso com a justiça cognitiva e com a construção de saberes decoloniais no espaço escolar (Aguiar; Aquino; Pina, 2022).

O livro didático de História pode ser entendido como suporte de memórias em conflito e dispositivo de poder que mantém a hegemonia do cânone eurocêntrico. Por constituir um dos principais artefatos curriculares da escola brasileira, assume papel estratégico na mediação entre currículo prescrito, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Longe de ser neutro ou meramente técnico, o material incorpora escolhas epistemológicas, ideológicas e políticas que interferem na legitimidade do saber escolar e na formação da consciência histórica dos estudantes. Sua análise, portanto, exige um olhar crítico capaz de reconhecê-lo como dispositivo de saber-poder e agente ativo na construção de narrativas sobre o passado (Bittencourt, 1993; Apple, 2006; Silva, 2010; Lopes e Macedo, 2011).

A centralidade do manual no ensino de História decorre, em grande medida, de sua institucionalização como principal recurso pedagógico, especialmente a partir das políticas de avaliação promovidas pelo Estado. O Programa Nacional do Livro didático (PNLD) consolidou esse processo ao transformar o livro em um dispositivo de governamentalidade, conferindo-lhe autoridade pedagógica e amplo alcance social (Matos, 2012; Caimi, 2017). Essa condição confere ao objeto um poder simbólico significativo, uma vez que ele se torna, para milhões de estudantes, a principal fonte de contato sistematizado com o conhecimento histórico, operando como uma tecnologia de subjetivação política (Bourdieu *apud* Silva, 2010).

Entretanto, essa centralidade não implica consenso. Pelo contrário, o livro didático se configura como um espaço de disputa epistemológica, no qual diferentes concepções de História e educação entram em tensão. Conforme argumenta Sacristán (2013), o currículo é resultado de negociações entre projetos sociais concorrentes, e o LD expressa materialmente essas negociações ao selecionar conteúdos e definir hierarquias de saber. Analisar o livro significa investigar como a narrativa mestre legitima certos discursos enquanto promove o silenciamento institucionalizado ou a marginalização de outras trajetórias (Sacristán, 2013; Santomé, 2012).

No campo do ensino de História, essas disputas são latentes na abordagem da História da África. Estudos apontam que, historicamente, o manual brasileiro contribuiu para uma memória nacional eurocentrada, na qual a África foi representada sob a lógica do universalismo de província, associada ao atraso ou à estatística da escravização (Abud, 1998; Pina, 2009; Oliva, 2012). Essa tradição historiográfica escolar consolidou o racismo estrutural na estrutura física das obras, reforçando a branquitude normativa que ainda impacta a literacia histórica dos estudantes.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representa um marco legal e ético na tentativa de romper com esse epistemicídio enquanto política, ao tornar obrigatória a ERER (Brasil, 2003). No entanto, a existência de uma normativa não garante a descolonização do suporte. O livro didático, nesse contexto, torna-se um campo de forças para observar a inércia das estruturas historiográficas e a eficácia das tentativas de implementar uma práxis transformadora (Aguiar, 2006; Arroyo, 2011; Rocha, 2021; Moraes e Garcia, 2019).

A análise exige que se compreenda a natureza híbrida do LD, situada na interseção entre academia e mercado editorial. Choppin (2002) destaca que o livro é simultaneamente um objeto pedagógico, um produto cultural e uma mercadoria educacional, o que implica a coexistência de lógicas distintas. Essa condição explica a persistência de narrativas tradicionais mesmo após os avanços do projeto História Geral da África da UNESCO, evidenciando como a indústria editorial pode atuar como um filtro conservador da gnose africana (Curtin, 2010; Barbosa, 2012).

Do ponto de vista do currículo crítico, o LD deve ser analisado como um texto cultural que produz identidades, operando como instrumento de regulação simbólica. Ao selecionar personagens históricos legítimos, o material constrói representações que podem tanto humanizar quanto desumanizar o Outro. A exclusão da agência africana revela a persistência de um eurocentrismo enquanto dogma, que mantém a colonialidade do saber no suporte didático em detrimento de uma pluridiversidade de conhecimentos (Silva, 2010; Santomé, 2012;

Mignolo *apud* Quijano, 2005). A presença africana torna-se qualitativamente significativa apenas quando rompe a lógica de excepcionalidade e passa a integrar processos históricos amplos, com temporalidade própria e agência reconhecida.

Apple (2006) argumenta que o currículo oficial tende a refletir os interesses de grupos hegemônicos, naturalizando relações de poder. Em diálogo, Lopes e Macedo (2011) destacam que o conhecimento escolar é fruto de uma recontextualização de discursos, na qual certos saberes são deslegitimados. Assim, a análise deve interrogar o "por que" determinadas narrativas são privilegiadas no processo de construção do saber histórico escolar, denunciando a racionalidade técnica que encobre intenções políticas (Apple, 2006; Lopes e Macedo, 2011; Abud, 2005b).

No caso da História da África, a agência subalterna historicamente enfrentou obstáculos. Barbosa (2012) demonstra que a proposta da UNESCO exige uma ruptura ao colocar os africanos como sujeitos de sua própria história, valorizando sistemas políticos complexos. No entanto, a transposição desse paradigma para o manual brasileiro ainda é limitada por abordagens fragmentadas que mantêm o negro na zona do não-ser fanoniana, destituído de matripotência ou agência política (Barbosa, 2012; Mbembe, 2014).

O diálogo com Barbosa é decisivo porque a História Geral da África, produzida sob coordenação da UNESCO, oferece uma alternativa decolonial à narrativa eurocentrada. Ao colocar os africanos como sujeitos de sua própria história, a obra fornece o critério analítico utilizado para avaliar se os livros didáticos mantêm a África como cenário passivo ou a reconhecem como espaço de produção histórica autônoma.

A persistência dessas abordagens pode ser compreendida à luz do código disciplinar da História. Conforme aponta Abud (2005b), o saber escolar é construído a partir de mediações que nem sempre acompanham a academia. Essa defasagem contribui para a manutenção de uma teleologia do progresso ocidental, na qual a África aparece de forma instrumentalizada, reduzida à necropolítica do tráfico (Pina, 2009; Borges, 2014; Saddi, 2010).

Essa lógica limita a consciência histórica dos estudantes, definida por Rüsen (2006) e Barca (2006). A educação histórica propõe que o ensino favoreça a compreensão do passado como construção interpretativa. Contudo, quando o LD apresenta a África sob o olhar do colonizador, ele compromete a autonomia do sujeito e reforça o estigma da dor, impedindo que o aluno reconheça a ancestralidade técnica e civilizatória africana (Rüsen, 2006; Barca, 2006).

O LD atua como mediador entre o prescrito e o vivido. Pesquisas indicam que, diante de lacunas na formação, muitos professores recorrem ao livro como manual do professor script, tornando a aula uma reprodução da roteirização do passado oficial (Abud, 2005a; Moraes e

Garcia, 2019). Nesse cenário, as limitações do artefato são amplificadas, tornando a mediação docente uma tarefa de resistência contra a burocratização do saber.

A formação docente é atravessada por trajetórias e condições de trabalho que influenciam a apropriação do material. André (2006; 2013) destaca que as práticas são situadas, sem ignorar o poder estruturante do livro legitimado pelo PNLD. O artefato estabelece um lugar de fala institucional que muitas vezes silencia as vozes da alteridade radical (André, 2006; 2013; Matos, 2012).

Nesse sentido, o currículo é um território em disputa, no qual se confrontam projetos de sociedade (Arroyo, 2011). O LD, ao materializar o oficial, participa dessa disputa, podendo reforçar desigualdades ou contribuir para a justiça cognitiva. A educação antirracista exige que o livro seja analisado quanto à sua capacidade de promover o protagonismo negro e questionar o universalismo de província europeu (Arroyo, 2011; Mota, 2021; Gonzalez, 2020).

Santomé (2013) e Veiga-Neto (2013) alertam que a inclusão pode ser superficial, sem alterar as estruturas profundas. Essa crítica é pertinente na História da África, frequentemente tratada como "tema adicional" ou multiculturalismo funcional. Tal abordagem reforça a lógica do currículo como "cavalo de Troia", onde a inclusão aparente encobre a colonialidade do saber persistente (Santomé, 2011; 2013; Veiga-Neto, 2013).

A análise deve considerar a qualidade e o sentido das narrativas, examinando a articulação entre textos e iconografia pedagógica. A imagem desempenha papel fundamental na construção de representações, podendo quebrar o espelhamento da branquitude ou reforçar fetiches coloniais. O livro deve ser visto como um conjunto integrado de discursos que afetam a autoestima racial (Bittencourt, 2001; Oliva, 2012; Bhabha, 1998).

A Figura 8 registra o deslocamento coletivo por uma estrada do território quilombola e pode ser lida como fonte histórica sobre circulação, sociabilidade e apropriação do espaço. Inserida na mediação pedagógica, a imagem amplia o repertório para além das representações selecionadas pelo mercado editorial, permitindo problematizar como caminhos, distâncias e encontros comunitários também participam da produção de memórias e identidades coletivas.

Figura 8 – Deslocamento coletivo por estrada do território quilombola



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

O LD produz efeitos de verdade que moldam percepções e expectativas (Silva, 2010). Assim, sua investigação é essencial para compreender se o ensino contribui para a superação do racismo estrutural ou se atua como uma tecnologia de governo conservadora. Este item reafirma que o livro é um artefato político disputado, cujo rigor analítico é a chave para uma justiça social e cognitiva (Silva, 2010; Mota, 2021).

A discussão ultrapassa a avaliação normativa e alcança as disputas epistemológicas inscritas no suporte material. Essa abordagem articula teoria e empiria, fornecendo as bases para a investigação das obras selecionadas sob o prisma da decolonialidade. O LD deixa de ser tomado como catálogo de estereótipos e passa a ser tratado como campo de intervenção decolonial (Zamboni, 2005; Choppin, 2002).

O manual é compreendido como um espaço estratégico de intervenção. A problematização de suas narrativas fortalece o debate sobre o inédito viável de uma educação antirracista, reafirmando a escola como espaço de transformação social e de construção de um futuro ancestral democrático e pluriversal (Gomes, 2017; Freire apud Mota, 2021).

No contexto ora apresentado, a análise do livro didático de História como objeto de investigação revela que esse artefato escolar ultrapassa sua dimensão instrumental e assume uma posição estratégica na produção, circulação e legitimação de determinados modos de compreender o passado. A partir das contribuições mobilizadas, a análise sustenta que o livro didático constitui um espaço de disputas epistemológicas, no qual diferentes projetos de sociedade se materializam por meio das escolhas narrativas, iconográficas, pedagógicas e políticas que estruturam sua composição.

Portanto, investigar um manual escolar não significa apenas verificar a presença ou ausência de determinados conteúdos, mas compreender quais sujeitos históricos são reconhecidos como protagonistas, quais memórias são valorizadas e quais experiências

permanecem submetidas ao silêncio curricular. Essa perspectiva desloca o olhar do livro enquanto simples transmissor de informações para compreendê-lo como um dispositivo cultural que participa ativamente da formação da consciência histórica dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que a materialidade do livro didático carrega marcas das relações de poder que atravessam a construção do conhecimento escolar. As narrativas presentes nos manuais não são neutras, pois resultam de processos de seleção, organização e hierarquização dos saberes que definem aquilo que será apresentado como conhecimento legítimo. A permanência de determinadas estruturas eurocentradas demonstra que a escola ainda convive com heranças de uma tradição historiográfica que universalizou experiências particulares, transformando a trajetória europeia em referência explicativa para a compreensão da humanidade. Assim, a análise crítica do livro didático exige observar não apenas aquilo que está explicitamente escrito, mas também os silenciamentos, as desconexões, as ausências e as formas de representação que revelam permanências da colonialidade do saber.

A partir dessa compreensão, constata-se que as quatro dimensões analíticas propostas, textual, iconográfica, pedagógica e material/política, permitem uma leitura mais profunda do livro didático, pois evidenciam sua natureza complexa e multifacetada.

A dimensão textual possibilita identificar quais narrativas históricas são privilegiadas e se os sujeitos africanos aparecem como agentes históricos ou apenas como elementos secundários de processos conduzidos por outros protagonistas. A dimensão iconográfica amplia essa reflexão ao demonstrar que imagens também produzem conhecimento e podem tanto reforçar estereótipos quanto possibilitar novas formas de reconhecimento e pertencimento. A dimensão pedagógica revela que não basta inserir novos conteúdos: é necessário analisar se o material favorece uma postura investigativa, crítica e reflexiva dos estudantes ou se mantém uma aprendizagem baseada na reprodução passiva de informações. Por sua vez, a dimensão material e política evidencia que o livro didático está inserido em uma rede institucional mais ampla, marcada pelas políticas públicas, pelos critérios do PNLD e pelas disputas entre Estado, mercado editorial e demandas sociais.

A interpretação desenvolvida desse processo indica que a implementação de marcos legais, como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, representa um avanço indispensável, mas não suficiente para garantir uma efetiva transformação curricular. A existência da norma não assegura automaticamente a mudança das representações históricas presentes nos materiais escolares, pois a descolonização curricular depende de uma revisão mais profunda das bases epistemológicas que orientam a produção do conhecimento escolar.

Nesse aspecto, o livro didático revela uma tensão permanente entre o currículo prescrito e o currículo praticado, entre aquilo que as políticas educacionais determinam e aquilo que efetivamente chega às salas de aula. O desafio, portanto, não está apenas em incluir novos personagens ou capítulos sobre a África e os povos afrodescendentes, mas em modificar a lógica narrativa que historicamente posicionou esses sujeitos nas margens da História.

Essa reflexão torna-se ainda mais significativa quando se considera que o livro didático constitui, para muitos estudantes brasileiros, o principal contato sistematizado com o conhecimento histórico. Dessa forma, as representações presentes nesse material possuem impacto direto na construção das identidades, na formação da memória coletiva e na maneira como os sujeitos compreendem a diversidade humana. Quando a África aparece predominantemente associada à escravidão, à pobreza ou à ausência de desenvolvimento, produz-se uma visão limitada que compromete a compreensão da complexidade das sociedades africanas e de suas contribuições para a humanidade. Por outro lado, quando esses povos são apresentados como protagonistas de suas próprias trajetórias, com sistemas políticos, conhecimentos, tecnologias e culturas próprias, amplia-se a possibilidade de construção de uma consciência histórica mais democrática e plural.

Nesse movimento, a análise do livro didático também exige compreender o papel fundamental do professor como mediador crítico. O docente não deve ser compreendido como mero executor de conteúdos previamente definidos, mas como sujeito intelectual capaz de interpretar, questionar e ressignificar os materiais disponíveis. A autonomia docente torna-se elemento essencial para superar limitações presentes nos manuais e criar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação histórica antirracista. Dessa forma, mesmo reconhecido o poder estruturante do livro didático, sustenta-se que sua utilização pedagógica depende das escolhas, leituras e intervenções realizadas pelos professores no cotidiano escolar.

Assim, a investigação desenvolvida nesta pesquisa parte do entendimento de que o livro didático é simultaneamente memória, discurso e campo de disputa. Ele pode reproduzir estruturas de invisibilização histórica ou transformar-se em instrumento de ampliação das possibilidades interpretativas sobre o passado. A análise crítica desse artefato permite identificar não apenas os limites impostos pela tradição eurocêntrica, mas também as possibilidades de reconstrução curricular orientadas pela justiça cognitiva, pela pluralidade epistemológica e pelo reconhecimento das diferentes experiências humanas. Nesse sentido, estudar o livro didático significa investigar também quais histórias uma sociedade escolhe preservar, quais vozes decide escutar e quais futuros deseja construir a partir da educação histórica.

2.2 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS SOBRE A ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO

A desqualificação da História da África na literatura didática brasileira evidencia estereótipos, representações preconceituosas, lacunas de conhecimento, ausência de historicidade interna e inserção rara no eixo da História universal. Esse diagnóstico situa o livro didático como artefato cultural que, ao longo de décadas, operou silenciamentos históricos sistemáticos. A necessária desaprendizagem dessas marcas coloniais tensiona o dispositivo curricular e exige atenção às permanências da colonialidade do saber e aos limites das tentativas de ressignificação no material contemporâneo. O critério decisivo, portanto, não é contar menções à África, mas examinar que papel histórico lhe é atribuído, quais sujeitos falam e quais relações de causalidade estruturam a narrativa.

A fragilidade da presença da África no livro didático envolve a quantidade de páginas dedicadas ao tema e, sobretudo, a qualidade da narrativa construída. Manuais marcados por lacunas, estereótipos e ausência de historicidade interna reduzem as possibilidades de uma educação decolonial e antirracista, mantendo o estudante afastado da agência histórica africana.

O livro didático (LD), no campo educacional e histórico, exige o reconhecimento de sua natureza complexa e multifacetada, afastando-se de leituras simplificadoras que o reduzem a mero instrumento pedagógico ou tecnologia educacional passiva. Na qualidade de dispositivo curricular, o LD deve ser analisado a partir de uma dupla perspectiva, simultaneamente como fonte histórica e como objeto de análise, dualidade que se materializa na Figura 9, onde a presença indígena na escola e o protagonismo Guarani-Kaiowá ressignificam o material didático em um espaço de reexistência e construção de identidades. Essa compreensão permite apreender tanto sua manualística escolar quanto sua atuação concreta na organização do trabalho pedagógico, compreendendo o livro como produto e produtor de sentidos. Ele encontra-se atravessado por disputas ideológicas, políticas curriculares de Estado e projetos de sociedade que, embora visem a padronização do saber nacional, são constantemente tensionados pelas subjetividades e resistências dos sujeitos que habitam o cotidiano escolar (Choppin, 2002).

Figura 9 – Presença indígena na escola: protagonismo e resistência Guarani-Kaiowá



Fonte: Fernandes (2018, p. 112).

A Figura 10 explicita a escola como território de reexistência. Ao retratar uma sala de aula Pataxó, a imagem mostra que a educação, quando apropriada pelos sujeitos, deixa de operar como instrumento de assimilação e passa a afirmar cultura, identidade e memória. O protagonismo da periferia e das comunidades tradicionais subverte o silenciamento institucionalizado, transformando o ambiente escolar em lugar de salvaguarda da ancestralidade. A cena reforça que a justiça cognitiva se concretiza quando corpos e saberes originários ocupam o centro do processo educativo, desafiando a branquitude normativa e reafirmando a escola como pilar da democracia plena (Boulos Júnior, 2015).

Figura 10 – Sala de aula Pataxó: educação como espaço de resistência e afirmação cultural



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 324).

Na condição de fonte de pesquisa, o LD é mobilizado como documento histórico privilegiado para a compreensão da História do Ensino de História, revelando as formas pelas quais determinados saberes escolares foram legitimados e transmitidos por meio da transposição didática. A análise de manuais de diferentes períodos permite identificar continuidades e rupturas nas narrativas históricas, evidenciando como o eurocentrismo e o

racismo estrutural foram incorporados à cultura escolar brasileira como vetores de ideologia. Tal perspectiva torna visível a construção histórica dos silenciamentos e das culturas negadas que ainda atravessam a representação da África nas seções complementares e no texto principal das obras (Abud, 1998; Pina, 2009). Quando a imagem é tomada como fonte e não como ornamento, ela permite interrogar enquadramentos, ausências e recorrências que o texto escrito muitas vezes naturaliza.

A compreensão do LD como objeto de análise desloca o foco para sua materialidade contemporânea, sua editoração escolar e sua regulação por políticas públicas como o PNLD. Nesse enquadramento, o livro é compreendido como uma mercadoria cultural de amplo impacto social, condicionada pelo edital de convocação e pelos critérios que definem a qualidade pedagógica e ética das obras. A Figura 11 permite observar como o suporte material pode veicular representações que operam por meio de comparações externas, ao afirmar que "os indígenas brasileiros têm traços que podem ser associados aos nativos de países da Ásia", em detrimento de uma historicidade interna e da valorização da identidade específica do povo Ikpeng. A adequação pedagógica depende, assim, de uma análise criteriosa, observando se o manual cumpre sua função de indutor curricular comprometido com a justiça cognitiva ou se permanece como um fetiche de saber fragmentado que reproduz o olhar do colonizador (Aguiar, 2006; Caimi, 2017).

Figura 11 – Representações e discursos no livro didático: o caso do povo Ikpeng



Fonte: Fernandes (2018, p. 29).

O LD é tratado predominantemente como objeto de análise crítica da representação africana na unidade didática da rede municipal de Vitória da Conquista-BA. Essa abordagem não prescinde da perspectiva histórica, pois as limitações da linguagem verbo-visual

contemporânea decorrem de uma colonialidade do saber que opera via reducionismo conceitual. A superficialidade temática, a centralidade da escravidão e a ausência de agência histórica configuram o que se pode denominar como o "cavalo de Troia" de um currículo que mantém a invisibilidade de grupos sociais sob o manto da racionalidade técnica (Santomé, 2013).

A apreensão das intencionalidades e do currículo oculto presentes no discurso verbal e visual exige abordagem qualitativa, capaz de preservar o rigor científico da análise. Essa perspectiva ultrapassa o reducionismo quantitativo e alcança a qualidade da transposição didática, a lógica interna do capítulo e os sentidos produzidos pela diagramação e pelas imagens. A análise qualitativa possibilita, assim, um diagnóstico sobre o potencial do material para mobilizar consciência histórica e justiça cognitiva.

No cenário brasileiro, a pesquisa sobre livros didáticos no âmbito do ensino antirracista ganhou densidade teórica e precisão terminológica após a promulgação da Lei nº 10.639/03. Esse campo consolidou-se a partir de um diálogo entre a sociologia do currículo e as teorias de currículo, ampliando a compreensão das relações entre conhecimento escolar, identidade e o lugar de enunciação da obra. Ainda assim, os pareceres do PNLD e os guias de livros didáticos apontam para avanços limitados no combate ao epistemicídio visual e na efetivação de mudanças na estrutura editorial das obras (Backes, 2013).

O acúmulo de pesquisas evidencia que, apesar da obrigatoriedade legal, a presença da África no LD permanece marcada por enviesamentos narrativos e pela estereotipia e preconceito. Frequentemente, a história da África é apresentada de forma fragmentada, subordinada à teleologia do progresso europeu ou destituída de complexidade política e agência humana. Esse padrão reitera a urgência de uma revisão epistemológica profunda, que utilize o livro como instrumento de libertação e não como suporte para o branqueamento da história e a manutenção de mitos fundacionais (Borges, 2014; Oliva, 2012).

A importância do livro didático no âmbito da Educação e da História reside no fato de ele constituir-se um artefato político e cultural complexo, um dispositivo de poder atravessado por dimensões epistemológicas e pedagógicas que atua diretamente na conformação das narrativas históricas legitimadas no espaço escolar. Ao mediar o conhecimento produzido na pesquisa acadêmica e o saber escolarizado, o LD traduz conteúdos, reorganiza hierarquias, ressignifica sentidos e influencia a construção social do saber e das identidades (Bittencourt, 2001).

Essa mediação curricular envolve escolhas e conflitos que determinam quais temas são enfatizados e quais sofrem silenciamento institucionalizado. O LD participa da produção de

consensos e da manutenção do status quo sobre o passado, influenciando a maneira como os estudantes compreendem a sociedade. Sua análise deve identificar o racismo institucional no texto e alcançar suas implicações políticas mais amplas, compreendendo-o como materialização do currículo oficial em um suporte dotado de forte autoridade simbólica (Sacristán, 2013).

A perspectiva teórica de Choppin (2002) contribui decisivamente para essa compreensão ao defender o livro escolar como fonte histórica em si mesma e suporte da memória oficial. Para o autor, o LD constitui um documento privilegiado para apreender as ideologias dominantes, os valores morais e os projetos políticos de nação em circulação. Suas narrativas, imagens e a própria iconografia como documento revelam tanto os consensos quanto as disputas que atravessam o campo educacional, tornando-o um objeto central para a historiografia e para o desvelamento do epistemicídio curricular (Choppin, 2002).

Com Choppin, o livro didático é compreendido como documento histórico e como suporte de memória oficial. Essa leitura permite investigar se as coleções adotadas pela Rede Municipal de Vitória da Conquista apenas registram conteúdos sobre África ou se reconhecem sujeitos africanos como produtores de história, cultura, ciência e pensamento.

Nessa direção, a análise do LD permite compreender como e por que determinados conhecimentos são ensinados, evidenciando a relação intrínseca entre conhecimento, poder e currículo. O livro didático materializa opções que refletem disputas epistemológicas, funcionando como uma tecnologia de governo para decifrar as intencionalidades do currículo prescrito em diferentes contextos. Assim, o manual escolar deixa de ser um simples recurso para ser compreendido como um espaço de disputa simbólica onde se define a legitimidade do saber escolar (Bittencourt, 2001).

Do ponto de vista teórico, o LD ocupa posição estratégica na compreensão do currículo como território em disputa (Arroyo, 2011). O currículo configura um campo de conflitos no qual se definem os saberes considerados socialmente relevantes por meio da hierarquização de trajetórias. O livro didático, enquanto principal materialização da norma, expressa essas disputas ao consolidar determinadas narrativas em detrimento de outras, reproduzindo hierarquias culturais e a branquitude normativa que ainda opera nos processos de seleção de tradições (Arroyo, 2011).

Conforme argumenta Apple (2006), o conhecimento escolar resulta de processos políticos e econômicos que envolvem interesses editoriais e pressões ideológicas. O LD reflete demandas do Estado e do mercado de ideias do setor privado, sendo produzido em um contexto de negociações que muitas vezes resulta na fragmentação do conhecimento. Sua análise crítica

deve considerar o conteúdo e as condições de sua produção enquanto mercadoria cultural inserida em uma estrutura de dominação simbólica (Apple, 2006).

O currículo materializado no livro didático resulta de escolhas políticas e econômicas. No caso analisado, o silenciamento da agência africana expressa disputas em torno de quais saberes serão legitimados pelo Estado, pelo mercado editorial e pela escola.

O processo de avaliação e distribuição pelo Estado, especialmente via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), confere a esses materiais um estatuto de autoridade simbólica. Uma vez legitimado institucionalmente, o LD tende a ser percebido como portador de uma "verdade oficial", exercendo o monopólio da verdade escolar. Para muitos estudantes, o livro constitui a principal referência para a alfabetização histórica, o que torna sua análise documental um passo urgente para identificar possíveis anacronismos didáticos e distorções (Bittencourt, 2001).

Esse poder legitimador torna o LD um instrumento central na reprodução ou no enfrentamento de desigualdades epistemológicas. Por meio de suas omissões, o material pode reforçar o eurocentrismo como dogma e invisibilizar sujeitos não europeus. Em contrapartida, quando orientado por uma didática da história crítica, o LD pode atuar como ferramenta para a promoção da justiça cognitiva e da educação antirracista, servindo como um suporte para a descolonização do olhar e a valorização da amefricanidade (Mota, 2021).

A crítica ao livro didático integra um processo mais amplo de reflexão sobre a mediação docente. O professor atua como intelectual orgânico que interpreta e ressignifica os conteúdos em função do contexto. Essa autonomia pedagógica permite uma leitura a contrapelo do LD, transformando o manual em objeto de problematização e combatendo a alienação curricular (Bittencourt, 2001).

Nesse sentido, o docente atua na interseção entre o currículo prescrito e o currículo em ação, que se constrói nas práticas cotidianas da sala de aula e nas interações com os estudantes. Essa posição estratégica confere ao professor a capacidade de realizar uma mediação decolonial, subvertendo a roteirização da aula imposta pelo manualismo. A práxis transformadora docente é, assim, o que permite que o LD deixe de ser um script engessado para se tornar um horizonte de possibilidades didáticas (Crusoé; Moreira; Pina, 2014).

Mesmo diante de abordagens superficiais ou marcadas pelo racismo epistêmico, a atuação crítica do professor pode reorientar o processo de ensino através do tensionamento do conteúdo. Quando sustentada por uma formação consistente, essa mediação possibilita a desconstrução de estereótipos e a construção de práticas dialógicas comprometidas com a

ERER. A mediação docente atua como uma tradução intercultural necessária para que a agência africana ganhe centralidade na aula (Rocha, 2020).

Entretanto, muitos professores enfrentam dificuldades para exercer plenamente esse protagonismo devido a lacunas na formação inicial. A falta de intimidade com epistemologias não eurocêntricas e com a história de longa duração da África dificulta o cumprimento da Lei nº 10.639/03. Essas fragilidades acabam por reforçar a dependência do suporte impresso, tornando o livro o único guia de uma prática que carece de reflexividade docente (Moraes; Garcia, 2019).

Paradoxalmente, quanto menor a segurança teórica do docente, maior tende a ser sua dependência do LD como roteiro inquestionável. Nesses casos, o material assume um papel normativo que limita a curiosidade epistemológica e restringe a suplementação do material com outras fontes. Esse cenário evidencia a necessidade de análises que articulem a materialidade escolar com a necessidade de uma mediação docente antirracista que rompa com o manualismo passivo (Moraes; Garcia, 2019). A recorrência dessas escolhas editoriais revela que o eurocentrismo não opera apenas por exclusão, mas também por enquadramentos que limitam previamente o campo do pensável sobre a experiência africana.

Nas obras de Alfredo Boulos Júnior (2022) e Ana Claudia Fernandes (2022), o livro didático expressa territórios de disputa educacional. As escolhas narrativas e os silenciamentos presentes nesses dispositivos de saber-poder condicionam as possibilidades de abordagem da agência africana no Ensino Fundamental II. O manual constitui um nó de poder curricular cuja estrutura e iconografia revelam lacunas que impedem a plena emergência de uma história vista de baixo e de uma gnose africana com vigor pedagógico.

Além de identificar limites, a análise pretende oferecer subsídios para que os docentes ultrapassem o conteúdo insuficiente através de uma mediação docente crítica (Abud, 2005a). O uso do LD, articulado a fontes como a História Geral da África (UNESCO) e ao patrimônio imaterial, amplia as possibilidades de um ensino que reconheça a diferença enquanto potência. O fortalecimento do professor como curador é condição indispensável para a promoção da justiça social e cognitiva (Mota, 2021).

O papel do professor e do livro didático deve ser compreendido à luz do direito ao tempo de escola (Arroyo, 1988). Esse direito implica que o tempo dedicado à educação seja pleno e formador, permitindo o acesso a uma consciência histórica plural. Somente assim a escola pode cumprir sua função de promover uma educação libertadora, onde o livro didático atue como uma semente de um futuro ancestral e não como uma barreira para a equidade étnico-racial (Bittencourt, 2001).

Na sala de aula, a abordagem da História da África no livro didático deve ser realizada a partir de uma articulação orgânica entre os estudos curriculares e as contribuições da Educação Histórica, campo teórico que desloca o ensino de História da mera transmissão de conteúdos para a formação da consciência histórica e da literacia histórica crítica dos estudantes (Barca, 2001; Rüsen, 2006; Saddi, 2010). Nessa perspectiva, ensinar História implica possibilitar aos sujeitos escolares a compreensão do passado como construção interpretativa, situada historicamente e vinculada às demandas do presente e às projeções de um futuro ancestral (Rüsen, 2006; Barca, 2006; Gago, 2001). Assim, a narrativa histórica escolar deixa de ser apenas informativa e passa a assumir um papel formativo, ético e político, operando como uma ferramenta de resistência contra a alienação curricular (Barca, 2011; Schmidt, 2009).

A Educação Histórica propõe que os estudantes desenvolvam capacidades de análise, interpretação e problematização das narrativas históricas, reconhecendo a existência de multiperspectividade e a historicidade do próprio conhecimento (Barca e Gago, 2001; Barca, 2009; Barca, 2007). Esse enfoque contrasta diretamente com modelos tradicionais, ainda predominantes em muitos manuais, nos quais a História é apresentada como um conjunto de cronologias lineares e acontecimentos isolados, organizados a partir de uma matriz eurocêntrica de dominação (Saddi, 2010; Abud, 2005b; Bittencourt, 2001). No caso da História da África, essa tensão revela o epistemicídio curricular sistemático que marginaliza as trajetórias civilizatórias não ocidentais (Barbosa, 2012; Oliva, 2012).

Apesar dos avanços normativos, observa-se que muitos manuais continuam a apresentar a África de forma fragmentada, episódica e subordinada às narrativas da história europeia e da formação do mundo atlântico (Pina, 2009; Oliva, 2012; Bittencourt, 1993). A África aparece, majoritariamente, vinculada à escravidão, ao colonialismo ou à ideia de ausência de civilização, o que compromete a construção de uma consciência histórica crítica e plural (Barbosa, 2012; Borges, 2014; Curtin, 2010). Essa abordagem reduz o continente a um papel instrumental, negando-lhe historicidade própria e agência histórica plena, mantendo-o como um anexo da história mundial (Borges e Salles, 2023; Silva e Pina, 2009).

Do ponto de vista da Educação Histórica, essa forma de representação limita o desenvolvimento da literacia histórica, entendida como a capacidade de compreender e utilizar o conhecimento de maneira crítica (Barca, 2006). Quando o livro didático apresenta narrativas únicas e hierarquizadas, ele restringe a possibilidade de o estudante compreender a História como um campo de disputas interpretativas e de construção de sentidos identitários (Rüsen, 2006; Barca, 2005). Dessa forma, o ensino da História da África deixa de cumprir seu potencial emancipatório, reforçando a invisibilidade política do sujeito negro (Mota, 2021; Rocha, 2021).

A crítica a essas narrativas encontra respaldo nos estudos do currículo crítico, que compreendem o currículo como uma construção social e política, marcada por relações de poder (Apple, 2006; Silva, 2010; Lopes e Macedo, 2011; Arroyo, 2011). O conhecimento escolar resulta de processos de seleção cultural que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros através de uma recontextualização curricular enviesada (Lopes, 1999; Moreira, 1999; Sacristán, 2013). No ensino de História, essa seleção historicamente favoreceu o universalismo de província europeu, contribuindo para a marginalização sistemática da gnose africana (Abud, 1998; Bittencourt, 1993; Silva, 2010).

Apple (2006) argumenta que o currículo oficial tende a legitimar os interesses de grupos hegemônicos, naturalizando desigualdades sob a aparência de neutralidade acadêmica. Em diálogo, Santomé (2012; 2013) destaca que as culturas negadas costumam aparecer de forma residual ou folclorizada. No livro didático, isso se expressa na inclusão pontual de conteúdos africanos desarticulados das grandes dinâmicas globais, reforçando a lógica do currículo como um "cavalo de Troia" pedagógico (Santomé, 2011; 2013; Moreira e Paraíso, 2010).

Em contraposição, a História Geral da África (UNESCO) propõe uma ruptura epistemológica ao construir uma narrativa a partir de perspectivas africanas, valorizando processos internos e sistemas políticos complexos (Curtin, 2010; Barbosa, 2012). Essa proposta desafia o eurocentrismo enquanto dogma, ao reconhecer os africanos como sujeitos históricos ativos e produtores de ciência e tecnologia (Barbosa, 2012; Diop, 2014). Entretanto, a incorporação dessa perspectiva nos manuais brasileiros ocorre de maneira parcial, mantendo o continente em uma zona do não-ser historiográfica (Mudimbe, 2013; Mbembe, 2014).

A História Geral da África fundamenta a intervenção pedagógica ao demonstrar que a superação do eurocentrismo exige materiais e práticas docentes capazes de apresentar processos internos africanos, sistemas políticos complexos, produção intelectual, tecnologias próprias e experiências históricas que ultrapassam a escravização e a colonização.

A fragmentação compromete a construção de uma visão histórica integrada e reforça a lógica da excepcionalidade (Borges, 2014; Pacini, 2017). Essa contradição evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/03 exige uma revisão profunda das bases epistemológicas do ensino (Backes, 2013; Mota, 2021). Isso implica questionar os critérios de seleção e as estruturas quadripartidas do tempo que ainda sustentam o racismo epistêmico institucionalizado nos materiais didáticos (Bakke, 2011; Rocha, 2020).

A distinção entre multiculturalismo funcional e interculturalidade crítica é central. O multiculturalismo superficial reconhece a diversidade apenas como coexistência, sem problematizar o racismo estrutural (Backes, 2013; Apple, 2006; Anhorn e Costa, 2011). No

livro didático, essa lógica manifesta-se na valorização pontual de festas ou religiosidades, sem uma análise crítica das matrizes de dominação colonial (Backes e Pavan, 2008; Mota, 2021). Em contraposição, a interculturalidade crítica confronta os processos de silenciamento e apresenta a África como locus de produção de conhecimento legítimo (Walsh, 2009; Mota, 2021).

A Educação Histórica contribui ao enfatizar a multiperspectividade e a problematização das fontes (Barca, 2001; Rüsen, 2006). Aplicada à História da África, essa abordagem permite questionar representações estereotipadas e construir leituras decoloniais densas, articulando ancestralidade viva e projeto de futuro. Contudo, torna-se necessário que o manual ofereça condições para o desenvolvimento da literacia visual e iconográfica, combatendo a estética da dor (Oliva, 2012; Bittencourt, 2001).

O livro didático atua como mediador entre o currículo prescrito e o currículo vivido, influenciando as práticas docentes (Aguiar, 2006; Abud, 2005a; Aguiar, Aquino e Pina, 2022). Em contextos de lacunas formativas, as limitações do material tendem a ser reproduzidas, ampliando a dependência do suporte impresso (Moraes e Garcia, 2019; Aguiar e Tourinho, 2011). Assim, a construção das narrativas sobre a África situa-se no cruzamento entre a teoria curricular e as políticas de reparação histórica (Brasil, 2004a; 2004b).

A mediação docente impede que o livro didático opere de modo isolado. Aguiar, Abud, Aquino e Pina sustentam a leitura do LD como suporte reinterpretado pela prática pedagógica. Por isso, a análise das coleções deve dialogar com o Produto Educacional, uma vez que a cartilha oferece ao professor instrumentos para tensionar lacunas do material oficial e ampliar a presença de saberes africanos e quilombolas no currículo vivido.

A Figura 12 apresenta uma ação comunitária de saúde realizada no Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência. O registro evidencia a comunidade como espaço de relações sociais, organização coletiva e interlocução com políticas públicas. Como fonte didática, a imagem permite articular o currículo prescrito às experiências do território, favorecendo uma leitura histórica que reconheça os sujeitos quilombolas em sua contemporaneidade e em sua capacidade de participação social.

Figura 12 – Ação comunitária de saúde no Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

Superar as limitações do currículo exige repensar o papel do livro didático como instrumento de justiça cognitiva e democracia plena. Esse desafio interpela a função social da História na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a equidade étnico-racial (Bittencourt, 2001; Saul, 2010). Ao articular Educação Histórica e Currículo Crítico, reafirma-se que a abordagem da África é uma questão de humanização do ensino e de compromisso com a construção de uma brasilidade pluriversal (Gomes, 2017; Mota, 2021).

Assim, a análise da presença da História da África nos livros didáticos brasileiros revela que o problema ultrapassa a dimensão quantitativa da inserção de conteúdos e alcança as estruturas profundas que organizam a produção do conhecimento escolar. A partir das contribuições mobilizadas, a análise evidencia que a ausência, a fragmentação ou a abordagem limitada das experiências africanas não constituem apenas lacunas curriculares, mas expressam permanências históricas de uma racionalidade que hierarquizou sujeitos, territórios e formas de conhecimento. O livro didático, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para observar como determinadas narrativas conquistaram legitimidade enquanto outras foram submetidas ao silenciamento ou à marginalização. Assim, investigar a representação da África nesses materiais significa analisar os mecanismos pelos quais a memória histórica é construída, selecionada e transmitida às novas gerações.

Nesse sentido, a análise permite sustentar que o livro didático não pode ser compreendido como um instrumento neutro ou como simples suporte de conteúdos previamente estabelecidos. Ele constitui um artefato cultural atravessado por relações de poder, escolhas políticas e disputas epistemológicas que interferem diretamente na formação da consciência histórica dos estudantes. Ao mesmo tempo em que registra conhecimentos socialmente legitimados, o manual escolar também participa da produção desses conhecimentos, influenciando a maneira como determinados grupos sociais são percebidos e reconhecidos no

imaginário coletivo. Dessa forma, o livro didático atua simultaneamente como produto e produtor de sentidos, revelando as tensões entre os projetos de sociedade que disputam espaço no currículo escolar.

A partir dessa compreensão, a análise da História da África nos livros didáticos exige deslocar o olhar para além da presença formal de capítulos ou referências ao continente africano. A questão central não está apenas em verificar se a África aparece, mas compreender como ela aparece, quais sujeitos são apresentados como protagonistas e quais temporalidades e experiências históricas são valorizadas. Uma abordagem limitada ao tráfico atlântico, à escravização e ao colonialismo, embora trate de acontecimentos fundamentais, pode produzir uma representação incompleta quando não evidencia as sociedades africanas anteriores e posteriores a esses processos, seus sistemas políticos, suas produções intelectuais, suas tecnologias, suas organizações sociais e suas múltiplas formas de resistência. Nesse aspecto, a permanência de uma narrativa que apresenta a África predominantemente pelo olhar externo revela a continuidade de uma lógica eurocentrada que transforma o continente em objeto da história de outros sujeitos, negando-lhe centralidade como produtor de historicidade própria.

A interpretação desse fenômeno aponta que a Lei nº 10.639/03 representa um marco fundamental na tentativa de romper com esse modelo, porém sua existência jurídica não garante automaticamente uma transformação epistemológica dos materiais escolares. A descolonização curricular depende de uma mudança mais profunda nas formas de selecionar, organizar e interpretar os conhecimentos históricos. O desafio não está apenas em acrescentar novos conteúdos ao currículo tradicional, mas em questionar os critérios que definiram historicamente quais experiências humanas seriam consideradas universais e quais seriam classificadas como periféricas. Nesse sentido, a inclusão da História da África deve ser compreendida como uma revisão das próprias bases de construção do saber histórico escolar, e não apenas como uma ampliação temática.

A análise das dimensões textual, iconográfica, pedagógica e material do livro didático permite compreender essa complexidade. A narrativa escrita revela quais sujeitos ocupam o centro da explicação histórica e quais permanecem em posições secundárias. As imagens, por sua vez, possuem papel decisivo na construção de representações, pois podem reforçar estereótipos cristalizados ou possibilitar novas formas de reconhecimento e valorização das experiências africanas. A dimensão pedagógica evidencia se o material estimula a investigação histórica e o pensamento crítico ou se permanece preso à transmissão mecânica de informações. Já a dimensão material e política demonstra que o livro está inserido em uma rede de interesses

envolvendo políticas públicas, mercado editorial e projetos educacionais, tornando-se um instrumento estratégico na disputa pela definição do conhecimento escolar legítimo.

Nesse movimento, verifica-se que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora represente uma importante política pública de democratização do acesso ao conhecimento, também revela os limites das políticas de avaliação quando estas não conseguem alcançar as estruturas mais profundas das narrativas históricas. A aprovação formal de uma obra por critérios institucionais não significa necessariamente que ela tenha superado representações coloniais ou incorporado plenamente perspectivas antirracistas. Existe uma diferença significativa entre cumprir uma exigência normativa e promover uma transformação epistemológica capaz de reconhecer sujeitos historicamente invisibilizados como produtores legítimos de conhecimento.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se considera que o livro didático frequentemente ocupa uma posição central na prática docente, especialmente em contextos nos quais a formação inicial apresenta limitações quanto ao ensino da História da África e das relações étnico-raciais. Nessas circunstâncias, o manual pode assumir uma função excessivamente normativa, sendo utilizado como roteiro principal da aula e reduzindo as possibilidades de ampliação das fontes históricas. Entretanto, o professor possui papel fundamental nesse processo, pois sua mediação crítica pode transformar o livro em objeto de problematização, questionamento e reconstrução do conhecimento. O docente, enquanto sujeito intelectual e pesquisador de sua própria prática, pode realizar uma leitura contra-hegemônica do material, evidenciando suas ausências e complementando suas limitações com outras fontes históricas.

A Educação Histórica contribui significativamente para esse debate ao defender que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes compreender o passado como construção interpretativa, marcada por diferentes perspectivas e disputas de significado. Sob essa perspectiva, ensinar História da África não significa apenas transmitir informações sobre determinado continente, mas criar condições para que os estudantes desenvolvam capacidade crítica diante das narrativas históricas que recebem. Quando o livro didático apresenta uma única versão dos acontecimentos, organizada por uma lógica linear e hierárquica, limita a formação de uma consciência histórica plural. Entretanto, quando possibilita o contato com diferentes sujeitos, fontes e experiências, contribui para uma educação histórica comprometida com a democracia e a justiça cognitiva.

Nesse sentido, a História Geral da África produzida pela UNESCO constitui uma referência fundamental ao propor uma inversão do olhar tradicional, apresentando africanos

como sujeitos históricos ativos, produtores de conhecimento, cultura, ciência e organização política. Essa perspectiva oferece uma alternativa ao modelo que reduz o continente às experiências da escravidão e da colonização, permitindo compreender a África em sua complexidade e diversidade. Entretanto, sua incorporação nos livros didáticos brasileiros ainda ocorre de forma desigual, evidenciando que a transformação curricular é um processo em construção e marcado por disputas.

Assim, a investigação dos livros didáticos adotados na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA parte do entendimento de que esses materiais constituem territórios de disputa onde diferentes concepções de História entram em confronto. Mais do que identificar ausências ou limitações, busca-se compreender como essas obras participam da construção da memória histórica escolar e quais possibilidades apresentam para uma educação comprometida com a equidade racial. A análise crítica do livro didático, portanto, não representa uma rejeição desse recurso, mas uma defesa de seu potencial transformador quando articulado a uma prática docente reflexiva, a novas fontes históricas e a uma perspectiva de ensino baseada na pluralidade dos saberes.

Dessa maneira, reafirmo que discutir a História da África no livro didático significa discutir também o próprio projeto de sociedade que a escola deseja construir. Um currículo verdadeiramente democrático não pode limitar determinados grupos ao lugar da ausência, da submissão ou da consequência histórica de ações externas. É necessário reconhecer que africanos, indígenas, quilombolas e outros sujeitos historicamente marginalizados não são apenas objetos de estudo, mas produtores de conhecimento, memória e humanidade. Nesse horizonte, o livro didático deixa de ser compreendido apenas como instrumento de reprodução curricular e passa a ser visto como campo de possibilidade para uma educação histórica emancipadora, capaz de promover justiça cognitiva, reconhecimento identitário e uma compreensão mais plural da experiência humana.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO, O PNLD E AS DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

A análise do livro didático, sob o prisma da economia política do livro, exige compreendê-lo como um dispositivo de regulação estatal e um artefato de governamentalidade pedagógica. Inserido no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este material deixa de ser um mero recurso para tornar-se o principal vetor de padronização nacional do saber escolar (Matos, 2012; Apple, 2006).

O edital de convocação do PNLD funciona como um verdadeiro contrato epistemológico, estabelecendo os marcos do que o Estado legitima como "verdade" histórica. A legitimação do saber escolar via instâncias oficiais confere ao manual uma autoridade do texto impresso que, no cotidiano escolar, costuma silenciar outras fontes de conhecimento (Bittencourt, 1993; Silva, 2010).

Nessa disputa por representação, a História da África emerge como um campo de batalha conceitual onde se confrontam a tradição eurocêntrica e o giro decolonial. Embora o PNLD 2024 estabeleça critérios eliminatórios de avaliação contra o racismo, a vigilância epistemológica ainda enfrenta a resistência de narrativas que reduzem a África ao exotismo (Barbosa, 2012; Santos e Meneses, 2009).

O epistemicídio enquanto política curricular histórica é combatido pela desobediência epistêmica, que busca restaurar a dignidade das trajetórias africanas. Correntes insurgentes buscam transformar o LD, retirando-o da condição de repositório de estereótipos e fetiches para torná-lo um suporte de justiça cognitiva (Mignolo *apud* Quijano, 2005; Santomé, 2013).

A discussão sobre epistemicídio permite compreender o livro didático como espaço de disputa entre apagamento e reparação. Quando a obra reduz a África à dor, à escravização ou à dependência europeia, participa da eliminação simbólica de saberes africanos; quando reconhece a gnose africana, a matripotência e o protagonismo negro, contribui para uma prática antirracista.

A transposição didática operada pelo manual frequentemente resulta em uma simplificação de conflitos raciais, apresentando o continente africano de forma fragmentada. A história quadripartida tradicional, ao invisibilizar a agência histórica africana, mantém o sujeito negro em uma zona do não-ser historiográfica, destituído de protagonismo (Chevallard *apud* Lopes, 1999; Saddi, 2010).

Essa narrativa linear e evolucionista reduz a experiência africana ao estigma da escravização ou aos efeitos traumáticos da necropolítica colonial. Romper com esse reducionismo pedagógico exige que o LD incorpore a gnose africana e a complexidade de seus sistemas políticos ancestrais, como os impérios de Mali, Gana e Songhai (Fanon, 2005; Mbembe, 2014).

A valorização de reinados pré-coloniais e da matripotência feminina é decisiva para narrar uma história de longa duração que ignore a lógica da carência. O ensino deve evidenciar que a África é o berço de tecnologias ancestrais e ciências que fundamentam a pluridiversidade do conhecimento mundial e brasileiro (Mudimbe, 2013; Diop, 2014).

Do ponto de vista da Educação Histórica, o LD deve fomentar a literacia histórica procedimental, permitindo que o aluno questione a monocultura do saber. O uso de fontes primárias negras e a multiperspectividade narrativa permitem desconstruir o mito da democracia racial infiltrado no currículo real (Rüsen, 2006; Barca, 2006).

A iconografia africana, quando tratada como evidência histórica e não como mero adorno folclórico, torna-se um potente recurso de letramento racial. Imagens que visibilizam a agência na arte, na diplomacia e na ciência combatem a desumanização ontológica perpetuada por décadas (Oliva, 2012; Fraga e Aguiar, 2021).

A mediação docente crítica assume, então, um papel de curadoria do artefato, especialmente ao tensionar as lacunas sobre o pós-abolição. O professor, enquanto intelectual orgânico, deve realizar uma leitura a contrapelo do manual para evitar que a África seja apresentada apenas como um "apêndice" da Europa (Arroyo, 2011; Mota, 2021).

Essa autonomia pedagógica ativa permite suplementar os conteúdos com saberes do quilombismo e das resistências negras contemporâneas. A mediação atua como uma tradução intercultural necessária para conectar o texto didático à ancestralidade viva pulsante na comunidade (Gonzalez, 2020; Rocha, 2021).

A Figura 13 registra uma prática cotidiana de coleta e transporte de lenha no território quilombola. A leitura pedagógica dessa imagem deve evitar a romantização do trabalho e considerá-la como fonte para discutir relações entre ambiente, modos de vida, saberes práticos e organização do cotidiano. Ao incorporar registros dessa natureza, a mediação docente conecta o conteúdo do livro didático à ancestralidade viva e às experiências contemporâneas da comunidade.

Figura 13 – Prática cotidiana de coleta e transporte de lenha no território quilombola



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

Entretanto, as lacunas na formação inicial e continuada dificultam o exercício pleno dessa mediação antirracista frente à rigidez do livro. A falta de intimidade com a longa duração africana reforça a dependência do suporte impresso e a aceitação acrítica do manual do professor script (Moraes e Garcia, 2019; Aguiar, Aquino e Pina, 2022).

As disputas no PNLD refletem a tensão contínua entre a prescrição curricular normativa e a busca por uma práxis transformadora. O manual escolar pode atuar como um "cavalo de Troia" se a inclusão de temas africanos for apenas um multiculturalismo funcional e superficial (Santomé, 2012; Backes, 2013).

A busca por uma ecologia de saberes exige que o LD integre o tempo espiralar e o bem viver das matrizes civilizatórias africanas. Tais conceitos superam o universalismo de província ocidental e promovem uma democracia cognitiva real (Santos e Meneses, 2009; Walsh, 2009).

O LD é um artefato cultural disputado que exige constante vigilância ética sobre como narra as alteridades, especialmente quando utiliza imagens de forte carga traumática. A Figura 14 apresenta a gravura de Jacques Etienne Arago (1839) atribuída à figura de Anastácia, permitindo verificar se as obras operam como instrumentos de reparação histórica ou se mantêm o silenciamento institucionalizado ao focar exclusivamente no suplício. A presença da máscara de flandres e do colar de ferro no suporte didático materializa a violência epistêmica e física do período escravocrata, exigindo uma mediação que ultrapasse a mera ilustração do horror e alcance a crítica à branquitude normativa que produziu tais dispositivos de tortura (Bittencourt, 2001; Saul, 2010).

Figura 14 – Gravura atribuída à figura histórica de Anastácia: símbolo da opressão e resistência do povo negro no período escravocrata



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 19), a partir de Arago (1839), Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

A escola deve fortalecer-se como território de reexistência e esperança enquanto ato político, sem reduzir a trajetória africana e afro-brasileira a um capítulo sobre dor e passividade. O ensino de História deve utilizar tais registros como pilar para a negritude consciente, transformando o símbolo da opressão de Anastácia em debate sobre a agência negra e a construção de um futuro ancestral sólido. A crítica deve desvelar como a materialidade escolar frequentemente fixa o negro no lugar da vítima, sendo urgente que o LD promova narrativas que articulem a denúncia da barbárie escravista com a valorização das insurgências e da dignidade humana (Gomes, 2017; Freire apud Mota, 2021).

Sob essa ótica, a análise do livro didático no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) revela que esse artefato escolar ocupa uma posição estratégica na definição dos sentidos atribuídos ao conhecimento histórico ensinado nas escolas brasileiras. A partir das contribuições mobilizadas, sustenta-se que o livro didático não deve ser interpretado apenas como instrumento pedagógico destinado à organização dos conteúdos, mas como um dispositivo curricular atravessado por relações de poder, interesses políticos, econômicos e disputas epistemológicas. Sua circulação em larga escala transforma-o em um dos principais mediadores entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, atribuindo-lhe uma autoridade simbólica capaz de influenciar diretamente a formação da consciência histórica dos estudantes.

Nesse sentido, o PNLD assume papel ambivalente. Por um lado, representa uma política pública fundamental para democratizar o acesso aos materiais didáticos e estabelecer critérios de qualidade, incluindo princípios relacionados ao combate às discriminações e à valorização da diversidade cultural. Por outro, sua própria estrutura evidencia que o livro didático é resultado de processos de seleção e legitimação de determinados saberes em detrimento de outros. O edital, os critérios avaliativos e os mecanismos institucionais de aprovação configuram uma espécie de pacto epistemológico que define quais narrativas históricas alcançarão milhões de estudantes brasileiros. Assim, o PNLD não apenas distribui livros: ele participa da construção daquilo que a sociedade reconhece como conhecimento histórico legítimo.

A partir dessa perspectiva, sustenta-se que a História da África ocupa um lugar privilegiado para observar essas disputas, pois evidencia os conflitos entre uma tradição curricular marcada pelo eurocentrismo e as demandas contemporâneas por uma educação histórica plural e antirracista. Embora os avanços normativos, especialmente após a Lei nº 10.639/03 e as reformulações dos critérios do PNLD, tenham provocado mudanças importantes, ainda permanecem marcas de uma racionalidade colonial que frequentemente reduz a

experiência africana a determinados acontecimentos traumáticos, principalmente a escravização e o colonialismo. Esse movimento produz uma representação limitada do continente, pois desloca a África de sua condição de sujeito histórico para a posição de cenário onde ocorreram ações protagonizadas por outros agentes.

A leitura desse processo permite compreender que o problema central não está somente na ausência de conteúdos africanos ou nas suas desconexões, mas na permanência de uma lógica narrativa que define quais histórias possuem centralidade e quais permanecem periféricas. A presença da África no livro didático não garante, por si só, uma abordagem decolonial. É possível incluir capítulos, imagens ou referências ao continente e, ainda assim, preservar estruturas epistemológicas tradicionais quando essas inserções continuam subordinadas a uma narrativa europeia considerada universal. Dessa forma, a verdadeira transformação curricular exige mais do que ampliação temática: requer uma mudança no próprio modo de compreender a produção do conhecimento histórico.

Nesse aspecto, o conceito de epistemicídio contribui para compreender que o silenciamento das experiências africanas não ocorre apenas pela ausência explícita de determinados conteúdos, mas também pela deslegitimação de formas próprias de produzir conhecimento, organizar sociedades e interpretar o mundo. Quando os livros didáticos apresentam a África apenas a partir da escravidão, da pobreza ou da intervenção europeia, acabam reproduzindo uma imagem fragmentada que enfraquece a percepção dos estudantes sobre a complexidade das civilizações africanas. Por outro lado, quando incorporam sistemas políticos, filosofias, tecnologias, formas de organização social e experiências históricas próprias, possibilitam uma reconstrução mais justa da participação africana na história da humanidade.

A transposição didática realizada pelo livro escolar constitui, portanto, um ponto fundamental dessa discussão. Ao transformar conhecimentos acadêmicos em conteúdos escolares, o manual inevitavelmente realiza escolhas, simplificações e reorganizações. O problema surge quando essas escolhas mantêm estruturas hierárquicas que colocam determinados sujeitos no centro da narrativa e outros nas margens. No caso da História da África, a permanência de uma narrativa linear e evolucionista contribui para a manutenção da ideia equivocada de que o continente teria ocupado uma posição secundária no desenvolvimento histórico mundial. Romper com essa perspectiva significa reconhecer que as sociedades africanas produziram experiências históricas complexas e contribuíram decisivamente para a formação do mundo contemporâneo.

Nesse movimento, a Educação Histórica oferece uma contribuição essencial ao defender que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes interpretar criticamente as narrativas sobre o passado. O livro didático, quando utilizado de maneira reflexiva, pode estimular a multiperspectividade, o confronto de fontes e a compreensão de que a História é construída por diferentes sujeitos e experiências. Entretanto, quando utilizado como uma verdade pronta e acabada, tende a limitar a capacidade crítica dos estudantes e reforçar determinadas visões hegemônicas. Assim, o desafio não está apenas no conteúdo do livro, mas também nas formas de apropriação pedagógica desse material.

A dimensão iconográfica merece atenção especial nesse processo, pois as imagens presentes nos livros didáticos possuem grande capacidade de produzir sentidos. Durante décadas, representações visuais relacionadas à África e aos povos negros foram utilizadas para reforçar estereótipos associados à submissão, à dor e à inferiorização. Entretanto, a imagem também pode assumir uma função emancipadora quando apresenta sujeitos africanos e afro-brasileiros em suas múltiplas dimensões: intelectuais, políticas, culturais e sociais. A análise das imagens, portanto, deve ultrapassar a identificação estética e considerar seu papel na construção da memória histórica e das identidades dos estudantes.

Essa reflexão torna-se particularmente importante quando se analisam representações da escravidão, como a imagem atribuída à Anastácia. Embora registros dessa natureza sejam fundamentais para compreender a violência histórica do sistema escravista, sua utilização pedagógica exige cuidado para que a experiência negra não seja reduzida exclusivamente ao sofrimento. A exposição constante da dor sem a apresentação das resistências, estratégias de sobrevivência e formas de organização dos sujeitos escravizados pode produzir uma memória limitada, na qual o negro aparece apenas como vítima e não como agente histórico. O desafio pedagógico consiste em utilizar essas fontes para denunciar a violência colonial, mas também evidenciar as formas de resistência, criação cultural e afirmação da humanidade negra.

Nesse contexto, a mediação docente assume papel decisivo. O professor não deve ser visto como simples executor do conteúdo apresentado pelo livro, mas como sujeito intelectual capaz de interpretar, questionar e ampliar os sentidos produzidos pelo material didático. A autonomia docente possibilita transformar limitações presentes no manual em oportunidades de investigação histórica, utilizando outras fontes, memórias comunitárias, patrimônios culturais e conhecimentos produzidos pelos próprios grupos historicamente silenciados. Dessa forma, o livro deixa de funcionar como um roteiro fechado e passa a constituir uma ferramenta aberta à problematização.

Entretanto, essa atuação crítica depende diretamente das condições de formação docente. As dificuldades enfrentadas por muitos professores ao trabalhar com História da África demonstram que a implementação de uma educação antirracista não depende apenas da existência de leis ou materiais específicos, mas de processos permanentes de formação inicial e continuada. Sem domínio das epistemologias africanas e afro-brasileiras, o professor pode acabar reproduzindo involuntariamente as mesmas limitações presentes nos livros didáticos.

Assim, o livro didático é compreendido como um território de disputa onde se confrontam diferentes projetos de memória, identidade e sociedade. Ele pode funcionar como instrumento de reprodução de hierarquias históricas ou como espaço de reconstrução de narrativas plurais. A análise do PNLD e das obras destinadas ao ensino de História da África permite perceber que a descolonização curricular não é um processo concluído, mas uma construção permanente que exige vigilância crítica, compromisso político e responsabilidade ética.

Dessa maneira, defender uma abordagem mais plural da História da África significa reconhecer que o ensino de História possui uma dimensão profundamente humana. Não se trata apenas de corrigir ausências curriculares, mas de garantir que diferentes povos sejam reconhecidos como produtores de conhecimento, cultura e humanidade. O livro didático, quando orientado por uma perspectiva democrática e decolonial, pode deixar de ser um instrumento de reprodução das desigualdades epistemológicas e transformar-se em uma ferramenta de justiça cognitiva, contribuindo para uma escola capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua historicidade e comprometidos com uma sociedade mais plural e equitativa.

CAPÍTULO 3
RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL: SILENCIAMENTOS, EUROCENTRISMO E MEDIAÇÃO DOCENTE NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

As coleções didáticas de História adotadas para o Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA, selecionadas sob a égide do PNLD 2024, revelam epistemicídios curriculares, fragilidades conceituais e silenciamentos institucionalizados de vozes africanas e afro-brasileiras. A materialidade escolar das obras História: Sociedade & Cidadania (2022), de Alfredo Boulos Júnior, e Araribá Mais: História (2022), de Ana Claudia Fernandes, indica que, embora os manuais cumpram a função de indutor curricular formal conforme a BNCC, eles frequentemente reproduzem uma narrativa mestre eurocentrada, operando por meio de uma recontextualização curricular que fragmenta a gnose africana e a reduz à estatística colonial (Bittencourt, 2011; Moraes; Garcia, 2019; Oliva, 2012).

A análise da coleção de Alfredo Boulos Júnior (6º ao 9º ano) revelou que a perspectiva histórica africana aparece frequentemente sob a lógica do multiculturalismo funcional, onde o protagonismo negro é limitado a unidades didáticas isoladas sobre a escravidão, mantendo o sujeito em uma "zona do não-ser" historiográfica. Em contrapartida, a coleção Araribá Mais (2022), de Ana Claudia Fernandes, embora apresente um projeto gráfico moderno, incorre em uma simplificação de conflitos raciais e em uma estereotipia visual que fixa o negro no lugar da passividade. Ambas as obras mantêm o universalismo de província europeu como eixo estruturante, negligenciando a complexidade social e a historicidade interna das civilizações africanas (Barbosa, 2012; Borges, 2014; Curtin, 2010).

A abordagem iconográfica e textual dessas coleções reforça a colonialidade do saber, apresentando representações descontextualizadas que operam como um fetiche de saber fragmentado. Ao reduzir a África à necropolítica escravagista ou ao folclore, o LD abdica de sua função de promover a literacia histórica procedimental, reiterando preconceitos e estereótipos que afetam a autoestima racial dos estudantes conquistenses. Essa violência simbólica exige que a mediação docente crítica atue como uma curadoria do artefato, operando uma leitura a contrapelo que desestabilize o cânone branco (Oliva, 2012; Pacini, 2017; Aguiar; Aquino; Pina, 2022).

Diante do epistemicídio visual e textual, a interculturalidade crítica transforma o manual, de catálogo de dores, em território de possibilidades decoloniais. A intervenção

pedagógica materializada no Produto Educacional articula três eixos: a curadoria docente decolonial, a suplementação curricular via materiais autorais, integrando a coleção História Geral da África (Unesco), e a promoção de uma práxis fundamentada na territorialidade quilombola de Vitória da Conquista. Tais ações buscam converter a sala de aula em espaço de reexistência e justiça cognitiva, onde a identidade negra encontre solo para florescer como futuro ancestral (Walsh, 2009; Gomes, 2017; Moraes; Garcia, 2019).

As ideias trazidas nesta seara permitem inferir alguns posicionamentos críticos. A análise das coleções didáticas de História adotadas para o Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA evidencia que o livro didático permanece como um espaço de tensões entre avanços normativos, permanências historiográficas e disputas pela legitimidade dos saberes escolares.

A investigação das obras História: Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2022), e Araribá Mais: História, de Ana Claudia Fernandes (2022), permite compreender que, embora esses materiais estejam inseridos no contexto do PNLD 2024 e apresentem adequações formais às orientações curriculares contemporâneas, ainda revelam marcas de uma tradição historiográfica que mantém determinados sujeitos históricos em posições secundárias. Nesse sentido, a análise sustenta que a presença da História da África nessas obras não pode ser avaliada apenas pela quantidade de páginas ou pela existência de capítulos específicos, mas pela capacidade do material em reconhecer africanos e afro-brasileiros como sujeitos produtores de conhecimento, cultura, ciência e história. O confronto entre as duas coleções permite identificar permanências que não são casuais, mas reveladoras de uma gramática narrativa compartilhada pelo mercado didático e pelas tradições curriculares.

Ainda, a análise realizada demonstra que o cumprimento formal das exigências curriculares não significa, necessariamente, uma ruptura epistemológica com modelos tradicionais de representação histórica. Os livros apresentam avanços importantes ao incorporar conteúdos relacionados à África e às relações étnico-raciais, porém permanecem atravessados por uma lógica narrativa que frequentemente organiza a experiência africana a partir de acontecimentos externos, especialmente a escravidão atlântica e a expansão colonial europeia. Essa estrutura evidencia uma permanência daquilo que os estudos decoloniais identificam como colonialidade do saber, pois mantém a Europa como referência central de interpretação da história mundial e posiciona outras experiências civilizatórias como complementares ou periféricas.

A interpretação desse fenômeno indica que o problema não reside apenas na ausência de informações sobre o continente africano, mas na forma como esses conhecimentos são

organizados dentro da narrativa histórica escolar. Quando a África aparece predominantemente associada ao sofrimento, à exploração ou à dominação colonial, ocorre uma redução da complexidade histórica africana e uma limitação das possibilidades de construção identitária dos estudantes negros. A questão fundamental, portanto, não é simplesmente inserir a África no currículo, mas romper com uma lógica que historicamente apresentou esse continente como objeto da ação europeia, negando sua autonomia histórica e sua capacidade de produzir civilizações, conhecimentos e formas próprias de organização social.

No caso da coleção História: Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, observa-se que a abordagem africana apresenta avanços no reconhecimento da temática, porém ainda evidencia uma tendência de concentração dos conteúdos africanos em determinados momentos históricos, especialmente relacionados ao tráfico atlântico e à escravização. Essa organização contribui para uma memória histórica na qual a experiência negra aparece fortemente associada à violência colonial, deixando em segundo plano outras dimensões fundamentais, como os impérios africanos, as filosofias, as tecnologias, as organizações políticas e as resistências construídas antes, durante e após o processo colonial. Assim, mesmo quando o conteúdo está presente, permanece o desafio de deslocar o olhar da condição de vítima para a condição de sujeito histórico.

A coleção Araribá Mais: História, de Ana Claudia Fernandes, por sua vez, apresenta recursos visuais e uma organização gráfica que demonstram preocupação com a aproximação do estudante ao conteúdo histórico. Entretanto, a análise crítica evidencia que uma apresentação visualmente moderna não garante, por si só, uma abordagem epistemologicamente transformadora. As imagens e representações utilizadas precisam ser examinadas em seus efeitos de sentido, pois podem tanto ampliar a compreensão sobre determinados grupos quanto reproduzir representações cristalizadas. Nesse aspecto, torna-se necessário questionar se a iconografia presente nos materiais contribui para revelar a diversidade das experiências africanas ou se permanece vinculada a uma estética da dor, da submissão e da ausência de protagonismo.

A dimensão visual dos livros didáticos assume papel central nessa discussão, pois as imagens não funcionam apenas como ilustrações complementares ao texto escrito. Elas constituem discursos históricos que participam da formação do imaginário dos estudantes. Uma representação repetitiva da África vinculada à pobreza, escravidão ou exotização produz efeitos pedagógicos significativos, pois influencia a maneira como os alunos compreendem esse continente e seus descendentes. Por outro lado, imagens que apresentam sujeitos africanos em

contextos de produção intelectual, organização política, criação cultural e resistência histórica podem contribuir para a construção de uma consciência histórica mais plural e humanizada.

Nesse sentido, a análise sustenta que a análise das coleções evidencia uma tensão entre aquilo que o currículo oficial propõe e aquilo que efetivamente se materializa nos materiais escolares. Embora a BNCC, o PNLD e as legislações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais representem importantes instrumentos de transformação, a mudança curricular depende de uma revisão mais profunda das estruturas narrativas que organizam o conhecimento histórico escolar. A inclusão da África como conteúdo não deve resultar apenas em uma ampliação quantitativa do currículo, mas em uma reconstrução qualitativa das formas de narrar o passado.

Essa constatação reforça a importância da mediação docente como elemento fundamental no processo de ressignificação do livro didático. O professor, enquanto sujeito intelectual e produtor de conhecimento pedagógico, possui a capacidade de realizar uma leitura crítica do material, identificando seus limites e ampliando suas possibilidades. A utilização do livro não deve ocorrer como reprodução automática de uma narrativa pronta, mas como ponto de partida para investigação, questionamento e construção de novos sentidos históricos. Nesse processo, outras fontes, como a História Geral da África da UNESCO, memórias comunitárias e conhecimentos produzidos pelos territórios quilombolas, tornam-se fundamentais para ampliar as perspectivas apresentadas pelo manual escolar.

A territorialidade quilombola de Vitória da Conquista-BA, nesse contexto, apresenta-se como uma possibilidade concreta de aproximação entre currículo e experiência social. Ao inserir conhecimentos produzidos pelas comunidades negras locais, o ensino de História rompe com uma perspectiva abstrata e distante, permitindo que os estudantes reconheçam sujeitos históricos presentes em seu próprio território. Essa aproximação contribui para superar uma visão da África e da população afro-brasileira como elementos externos à formação nacional, evidenciando suas permanências, contribuições e protagonismos no presente.

Dessa forma, depreende-se que o livro didático deve ser analisado não apenas pelos seus limites, mas também pelas possibilidades de transformação que apresenta quando articulado a uma prática pedagógica crítica. Ele não é um objeto acabado, mas um território em disputa, no qual diferentes projetos de memória e sociedade se confrontam. A questão central não é abandonar o livro didático, mas reconstruir sua utilização a partir de uma perspectiva que valorize a pluralidade epistemológica e reconheça a legitimidade dos saberes historicamente marginalizados.

Assim, a análise das obras História: Sociedade & Cidadania e Araribá Mais: História revela que a descolonização do ensino de História da África permanece como um processo em

construção. Os materiais apresentam contribuições importantes, mas ainda carregam marcas de uma tradição curricular que necessita ser tensionada. A superação desses limites exige uma articulação entre políticas públicas, formação docente, produção de materiais complementares e valorização das experiências territoriais. Somente por meio dessa articulação será possível transformar o ensino de História em um espaço de justiça cognitiva, reconhecimento identitário e construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS COLEÇÕES HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA E ARARIBÁ MAIS: SILENCIAMENTOS, EUROCENTRISMO E COLONIALIDADE DO SABER

Os procedimentos de investigação documental indicam que o livro didático permanece como principal indutor curricular e dispositivo de governamentalidade que condiciona a organização dos saberes escolares. Os dados coletados, por meio da análise comparativa entre as coleções aprovadas pelo PNLD 2024 (Objeto 1) e o referencial da decolonialidade, demonstram que a estrutura dessas obras tende a reproduzir uma narrativa mestre eurocentrada e fragmentada. Tal configuração impõe limites ao desenvolvimento da consciência histórica e da literacia histórica, conforme discutido pela didática da história contemporânea (Moraes; Garcia, 2019; Aguiar, 2006; Abud, 2005b). Nos exemplares adotados na rede municipal de Vitória da Conquista, a densidade informacional prioriza o universalismo de província, enquanto temas relacionados à agência histórica africana são frequentemente submetidos à lógica do silenciamento institucionalizado (Barbosa, 2012; Curtin, 2010; Borges; Salles, 2023).

Para detalhar essa disputa epistemológica, as Tabelas 1 e 2 sistematizam as unidades de registro identificadas, evidenciando como a materialidade escolar opera a subalternização do sujeito negro e indígena.

A Tabela 1 organiza as ocorrências de violência epistêmica e as permanências da colonialidade do saber na coleção completa de Alfredo Boulos Júnior (6º ao 9º ano), na qual a África é frequentemente tratada como um anexo da história ocidental. A investigação documental incidiu sobre o conjunto das obras adotadas para o Ensino Fundamental II, permitindo identificar como o silenciamento da agência africana se manifesta de forma processual ao longo da escolarização. Os dados demonstram que, embora haja a inserção de conteúdos específicos exigidos pela legislação, a estrutura narrativa ainda privilegia marcos temporais eurocêntricos, relegando a história do continente africano a momentos de interseção com a expansão europeia e o sistema escravista (Boulos Júnior, 2022; Oliva, 2012).

Tabela 1 – Categorias de análise e invisibilidade política na coleção História, Sociedade & Cidadania

Categoria de Análise	Frequência	Exemplo Extraído da Obra	Implicação Pedagógica
Eurocentrismo	Muito Alta	Unidades extensas sobre a "Expansão Marítima" com foco no pioneirismo luso, ignorando a tecnologia naval africana (8º ano, p. 45).	Reitera a teleologia do progresso europeu como motor único da história global.
Epistemicídio Curricular	Alta	O Egito Antigo é isolado do continente, operando um apagamento sistemático das conexões com o Reino de Kush (6º ano, p. 78).	Percepção de uma África sem historicidade interna e destituída de agência civilizatória.
Estereotipia Visual	Média	Representações de negros restritas à estética da dor e ao suplício da escravidão, como a máscara de Anastácia (7º ano, p. 112).	Fixação no lugar da passividade e da desumanização ontológica, ferindo a autoestima racial.
Falta de Problematização	Alta	Atividades factocêntricas que ignoram a multiperspectividade e os conflitos de poder da colonização.	Impede o desenvolvimento do pensamento histórico crítico e da autonomia discente.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base na análise documental da coleção História, Sociedade & Cidadania.

A Tabela 2 apresenta as fragilidades da coleção Araribá Mais, onde o design gráfico moderno mascara o racismo estrutural e a hierarquização de saberes.

Tabela 2 – Categorias de análise e colonialidade na coleção Araribá Mais: História

Categoria de Análise	Frequência	Exemplo Extraído da Obra	Implicação Pedagógica
Universalismo de Província	Muito Alta	A Idade Moderna é definida pela "Renascença", ignorando a gnose africana e processos do Sul Global (7º ano, p. 56).	Manutenção do cânone branco como régua universal para a evolução humana.
Silenciamento de Agências	Alta	Impérios como Mali e Songhai aparecem em "boxes" secundários, como fetiche de saber fragmentado (7º ano, p. 94).	Hierarquização onde o saber africano é tratado como curiosidade ou tema adicional opcional.
Anacronismo Didático	Média	Fotos de povos atuais para ilustrar a "Pré-história", reforçando o mito da África "parada no tempo" (6º ano, p. 22).	Reitera o evoculionismo social e a visão exótica que nega a modernidade ao Outro.
Reducionismo Pedagógico	Muito Alta	Atividades voltadas para a memorização, sem o uso de fontes históricas que estimulem a investigação.	Compromete a compreensão da história como território em disputa e campo interpretativo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), com base na análise documental da coleção Araribá Mais: História.

O cruzamento dos dados evidencia que o eurocentrismo e o silenciamento institucionalizado não ocorrem isoladamente; eles se articulam em um dispositivo de saber-poder que reforça a branquitude normativa. Nas obras analisadas, observa-se que os conteúdos sobre a Europa são apresentados com rigorosidade metódica, enquanto as narrativas africanas, quando presentes, sofrem uma simplificação de conflitos raciais, criando um efeito cumulativo de marginalização (Pina, 2009; Oliva, 2012; Fraga; Aguiar, 2021).

Visualmente, o epistemicídio é patente. No livro de Boulos Júnior (2022), o espaço dedicado à narrativa ocidental é vastamente superior ao destinado aos Reinos Africanos, que raramente aparecem entrelaçados à história global. Na coleção Araribá Mais (2022), a

iconografia pedagógica frequentemente submete o corpo negro à "zona do não-ser", em contraste com as representações de poder europeias. Tal disparidade naturaliza hierarquias raciais que comprometem a justiça cognitiva e a literacia visual dos estudantes, reforçando o que a literatura denomina como racismo epistêmico (Oliva, 2012; Gomes, 2012; Walsh, 2009).

Ao confrontar esses elementos, fica evidente que a simples inclusão de conteúdos não garante a descolonização do olhar. É urgente que a mediação docente crítica opere uma leitura a contrapelo desses materiais, transformando-os de catálogos de estereótipos em objetos de problematização. A escola deve ser um território de reexistência, onde a construção de um futuro ancestral sólido supere as amarras da colonialidade do saber (Rüsen, 2006; Saul, 2010; Mota, 2021).

O exame da materialidade didática evidencia, de forma contundente, que os conteúdos selecionados e transpostos para os manuais seguem uma lógica predominantemente eurocêntrica, fragmentada e descontextualizada. Tal configuração reproduz narrativas que limitam a sofisticação da consciência histórica e restringem a literacia histórica dos estudantes (Moraes; Garcia, 2019; Aguiar, 2006; Abud, 2005b). Esse padrão recorrente, quando submetido à investigação documental sistemática, revela conexões estruturais entre a seleção temática e uma hierarquização cultural implícita, permitindo identificar o conjunto de fatores que operam o silenciamento da agência histórica africana.

A predominância de conteúdos europeus e a marginalização de narrativas africanas, afro-brasileiras e indígenas relacionam-se com a presença simultânea de estereótipos e silenciamentos institucionalizados que reforçam desigualdades simbólicas. Essa articulação demonstra que a recontextualização curricular operada pelas obras analisadas contribui para a construção de representações sociais distorcidas, consolidando o racismo epistêmico e dificultando a percepção da diversidade cultural como elemento central da história nacional (Barbosa, 2012; Curtin, 2010; Borges; Salles, 2023).

O conjunto de informações revela que a ausência de problematização crítica manifesta-se de forma integrada nas quatro dimensões adotadas na investigação. Na dimensão textual, o conteúdo associa-se à dimensão iconográfica para reforçar hierarquias de valor cultural; na dimensão pedagógica, as atividades priorizam a memorização em detrimento da interpretação; e na dimensão material/política, o suporte técnico do PNLD valida essas escolhas, criando um ambiente que privilegia a monocultura do saber (Barca, 2007; Fraga; Aguiar, 2021; Matos, 2012).

A análise também evidencia inter-relações entre lacunas e estereótipos, permitindo compreender que a ausência de conteúdos africanos e indígenas se associa à manutenção de

uma branquitude normativa no discurso visual. Essa exclusão possui dimensão quantitativa e qualitativa, pois influencia diretamente a construção de identidades e a percepção de pertencimento, mantendo o sujeito negro na zona do não-ser historiográfica (Santomé, 2013; Bakke, 2011; Fanon, 2005).

Outro aspecto crítico identificado é a discrepância entre a prescrição curricular e a materialidade das obras. Observa-se que, apesar do ordenamento jurídico estabelecido pela LDB (Lei n° 9.394/1996) e pela Lei 10.639/2003, as narrativas efetivamente impressas nos manuais de Boulos e Fernandes ainda operam sob o signo da colonialidade. Essa incoerência revela uma lacuna estrutural entre as normativas e o indutor curricular físico, demonstrando que a implementação de políticas públicas requer uma revisão epistemológica profunda no conteúdo dos livros (Brasil, 1996; Brasil, 2003; Brasil, 2004a).

A análise também permite perceber desequilíbrios na construção curricular onde temas da narrativa eurocêntrica, como o imperialismo, recebem tratamento extensivo, enquanto a longa duração civilizatória da África é omitida. Esse desequilíbrio legitima apenas determinados grupos sociais, limitando a construção de um pensamento histórico decolonial e plural (Abud, 2005b; Aguiar, 2006; Pina, 2009).

Um ponto especialmente relevante é a reprodutibilidade de estereótipos históricos que atravessa as camadas do material didático. A forma como são apresentadas as figuras históricas africanas, restritas ao contexto da dor, dificulta que os estudantes desenvolvam uma visão crítica das relações de poder. A conjugação dessas omissões revela que a história escolar, quando não submetida a uma mediação docente crítica, funciona como um mecanismo de naturalização de desigualdades (Santos; Paraíso, 2013; Silva, 2010; Moraes; Garcia, 2019). Esse padrão confirma que a crítica ao estereótipo deve atingir simultaneamente texto, imagem e proposta pedagógica, pois as três dimensões cooperam na produção de sentidos sobre os sujeitos africanos.

O exame dos dados das Tabelas 1 e 2 evidencia a necessidade de uma intervenção pedagógica que trate o LD como objeto de crítica, e não como verdade absoluta. Os professores precisam atuar como mediadores capazes de problematizar a estética da dor e articular diferentes perspectivas históricas. A formação docente deve incorporar práticas antirracistas e estratégias de ensino voltadas à justiça cognitiva (Fraga; Aguiar, 2021; Saul, 2010; Arroyo, 1988).

A investigação detectou lacunas metodológicas e epistemológicas profundas, revelando como a organização factocêntrica dos conteúdos impede o desenvolvimento da autonomia intelectual. A identificação de padrões de invisibilidade política nas obras analisadas permite

articular estratégias de suplementação que combinem a análise documental e o uso de fontes africanas potentes (Rüsen, 2006; Backes, 2013; Anhorn; Costa, 2011).

Ademais, a análise revela o potencial transformador de uma abordagem que considere simultaneamente as dimensões textual e visual. Ao integrar a formação continuada à revisão crítica dos conteúdos, é possível superar o modelo do currículo cavalo de troia e oferecer aos alunos de Vitória da Conquista uma história socialmente significativa (Borges; Salles, 2023; Moraes; Garcia, 2019; Aguiar; Freitas; Oliveira, 2025).

A construção de uma história escolar plural depende da articulação entre o material didático diversificado e metodologias reflexivas que valorizem a agência africana. Esse diagnóstico orienta intervenções pedagógicas voltadas para a formação de cidadãos capazes de transformar sua realidade, consolidando uma educação que seja, ao mesmo tempo, rigorosa e emancipatória (Saul, 2010; Santomé, 2013; Fraga; Aguiar, 2021).

A análise crítica das coleções *História: Sociedade & Cidadania* (Alfredo Boulos Júnior) e *Araribá Mais: História* (Ana Claudia Fernandes et al.), adotadas na Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA, evidencia uma tensão contínua entre as narrativas oficiais prescritas e a materialidade escolar que privilegia a branquitude normativa. Observa-se, de maneira sistemática, que as referidas obras operam sob uma perspectiva eurocêntrica e fragmentada.

Um exemplo concreto dessa disparidade na dimensão material e textual é identificado na coleção *Araribá Mais* (6º ano, 2024), onde as civilizações africanas de Kush e Aksum são apresentadas de forma periférica. Enquanto a Grécia e a Roma Antiga ocupam três capítulos inteiros (Unidade 6 e 7, pp. 140-195) com densa narrativa central e política, o Reino de Kush é reduzido a um "boxe" complementar na página 135 e o Reino de Aksum aparece como leitura opcional em um infográfico na página 138. Essa hierarquização cultural explicita a dicotomia entre o "protagonismo europeu" e a "passividade africana", interferindo na formação da consciência histórica (Aguiar, 2006; Moraes; Garcia, 2019; Curtin, 2010).

Em termos de conteúdo, a história africana é simplificada em ambas as obras, reduzindo civilizações complexas a imagens generalizantes. Na obra de Boulos Júnior (7º ano), o Império Mali é descrito em apenas quatro páginas (pp. 82-85), focando excessivamente na figura de Mansa Musa sob um olhar de exotismo, sem aprofundar nas estruturas sociais e científicas de Tombuctú. Já na coleção *Araribá Mais*, as dinâmicas da diáspora africana são tratadas sem conexão com a agência histórica dos sujeitos, reforçando um imaginário limitado onde os africanos são coadjuvantes de uma narrativa centrada na economia mineradora ou açucareira (Barbosa, 2012; Borges; Salles, 2023).

A dimensão pedagógica revela lacunas conceituais profundas na estruturação dos manuais. Na coleção *História: Sociedade & Cidadania* (8º ano, p. 192), a resistência escravizada e a formação de quilombos aparecem em tópicos isolados ao final do capítulo, desvinculados das tensões políticas do Primeiro Reinado. Esta fragmentação impede que o aluno de Vitória da Conquista perceba a resistência como um processo de reexistência política contínuo. Exemplos de lideranças femininas, como Dandara ou Luísa Mahin, são citados de maneira superficial ou marginalizada em notas de rodapé, sem contextualização de seu impacto na construção da cidadania brasileira (Pina, 2009; Bakke, 2011).

No âmbito das relações étnico-raciais, os livros falham ao não operacionalizar os objetivos curriculares estabelecidos pela Lei 10.639/03 e pela BNCC (Competência Específica 1), que exigem a compreensão da diversidade para o combate ao preconceito. Ao cruzar os dados da investigação documental com os marcos legais, torna-se evidente a dicotomia entre o prescrito e o vivido: a legislação recomenda a valorização da diversidade, mas a iconografia pedagógica de ambas as obras ainda naturaliza a desigualdade ao associar o negro predominantemente ao lugar da subalternidade (Brasil, 2003; Moraes; Garcia, 2019; Santomé, 2013).

A dimensão metodológica e a interdisciplinaridade são pouco exploradas. Em *Araribá Mais* (9º ano), temas como a arte e a ciência africana moderna são tratados isoladamente na seção "Para ler e refletir" (p. 210), sem conexões com o contexto da descolonização africana, o que reforça o isolamento conceitual. A ausência de múltiplas fontes que dialoguem com a realidade sociocultural de Vitória da Conquista, como a história do Quilombo de Lagoa de Maria Clemência, evidencia a necessidade de uma mediação docente crítica que subverta o manual e promova uma educação historicamente fundamentada e emancipatória (Backes; Pavan, 2008; Barca, 2009; Rüsen, 2006; Arroyo, 2011).

A análise documental realizada permite compreender que o livro didático, embora constituído como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento escolar, permanece inserido em uma complexa arena de disputas epistemológicas na qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. A investigação das coleções História: Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022) e Araribá Mais: História (Fernandes, 2022), adotadas pela Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA no âmbito do PNLD 2024, evidencia que a presença formal de conteúdos relacionados à África e às relações étnico-raciais não representa, necessariamente, uma ruptura com as estruturas tradicionais de produção do conhecimento histórico escolar.

A partir dos dados analisados, sustenta-se que o desafio central não está apenas na inclusão quantitativa de novos conteúdos, mas na superação de uma lógica curricular que ainda organiza a narrativa histórica a partir de um centro europeu tomado como universal. Conforme apontam Bittencourt (2011), Abud (2005b) e Moraes e Garcia (2019), o livro didático constitui um mediador fundamental entre conhecimento acadêmico e saber escolar, porém essa mediação não ocorre de forma neutra, pois envolve escolhas, silenciamentos e hierarquizações que influenciam diretamente a formação da consciência histórica dos estudantes. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa revelam que a permanência de uma narrativa fragmentada sobre a África produz efeitos que ultrapassam a dimensão curricular, atingindo a construção das identidades e das formas pelas quais os estudantes negros e não negros compreendem sua relação com o passado. A consequência educacional dessa lógica é profunda: a limitação da agência africana reduz também as possibilidades de os estudantes compreenderem a pluralidade de sujeitos que produziram a modernidade e a própria sociedade brasileira.

Ao observar a organização textual, iconográfica, pedagógica e material das obras analisadas, percebe-se que o epistemicídio curricular não se manifesta apenas pela ausência explícita de determinados sujeitos históricos, mas também pela forma como suas trajetórias são enquadradas dentro da narrativa escolar. A África aparece frequentemente condicionada aos momentos de contato com a Europa, especialmente por meio da escravização, do colonialismo e das relações econômicas impostas pelo mundo atlântico, enquanto suas experiências internas, seus sistemas políticos, suas produções intelectuais e suas tecnologias permanecem em posição secundária.

Essa constatação aproxima-se das reflexões de Barbosa (2012), Curtin (2010) e Borges e Salles (2023), ao demonstrarem que a marginalização africana no ensino de História não ocorre apenas pelo silêncio, mas pela manutenção de uma estrutura narrativa que limita sua agência histórica. Dessa forma, a análise indica que o problema identificado nas coleções analisadas não se restringe à quantidade de páginas destinadas ao continente africano, mas à permanência de uma racionalidade que continua apresentando determinados grupos como produtores da história e outros como participantes periféricos dela.

A comparação entre as coleções analisadas evidencia ainda que a materialidade do livro didático produz mensagens implícitas sobre quais civilizações merecem centralidade no processo histórico. O contraste identificado entre o amplo espaço destinado às civilizações europeias clássicas e a abordagem reduzida de sociedades africanas como Kush, Aksum ou Mali revela uma hierarquia simbólica dos conhecimentos escolares. Essa assimetria demonstra

que a seleção dos conteúdos não é apenas uma decisão pedagógica, mas também uma escolha política sobre quais memórias coletivas serão legitimadas.

Nesse aspecto, a análise aproxima-se das contribuições de Apple (2006), Arroyo (2011) e Silva (2010), ao compreender o currículo como território de disputa, no qual determinados saberes conquistam reconhecimento institucional enquanto outros permanecem submetidos a processos de invisibilização. Assim, o livro didático analisado não apenas transmite informações sobre o passado, mas participa ativamente da construção de uma determinada consciência histórica sobre quem são os sujeitos considerados protagonistas da humanidade.

Outro elemento identificado refere-se à dimensão iconográfica das obras, uma vez que as imagens possuem papel decisivo na formação do imaginário histórico dos estudantes. A recorrência de representações associadas ao sofrimento, à escravização e à subalternidade contribui para cristalizar uma memória visual em que o sujeito negro aparece predominantemente como objeto da ação de outros grupos. Essa constatação permite dialogar com Oliva (2012), Gomes (2012) e Walsh (2009), ao evidenciarem que o racismo epistêmico também opera por meio das imagens, pois aquilo que é mostrado, omitido ou destacado interfere na construção das representações sociais.

A imagem, portanto, não deve ser compreendida como elemento complementar ao texto, mas como uma linguagem histórica capaz de produzir sentidos, afetos e identidades. Nesse cenário, torna-se fundamental uma mediação docente que ultrapasse a leitura superficial das ilustrações e transforme esses registros em fontes problematizadoras das relações de poder que estruturaram a produção dessas representações.

Os resultados encontrados também revelam uma tensão significativa entre o currículo prescrito pelas legislações educacionais e o currículo efetivamente materializado nos livros didáticos. Embora a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e os próprios critérios do PNLD indiquem a necessidade de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, a análise das obras demonstra que a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos epistemológicos.

A existência da norma jurídica representa uma conquista histórica fundamental, mas sua efetivação depende da transformação dos modos pelos quais o conhecimento histórico é selecionado, organizado e apresentado aos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a descolonização curricular não pode ser compreendida como simples adequação burocrática dos materiais, mas como um processo profundo de reconstrução das bases epistemológicas que sustentam o ensino de História.

Diante desse diagnóstico, evidencia-se que o papel do professor torna-se decisivo na ressignificação do livro didático. O manual escolar não deve ocupar o lugar de autoridade absoluta, mas ser entendido como um objeto histórico passível de análise, crítica e complementação. A mediação docente, conforme discutem Abud (2005a), Barca (2009), Rüsen (2006) e Arroyo (2011), constitui o elemento capaz de transformar um material limitado em oportunidade de investigação histórica. Ao incorporar outras fontes, narrativas africanas, conhecimentos quilombolas e experiências territoriais presentes na realidade dos estudantes de Vitória da Conquista, o professor amplia o horizonte interpretativo do currículo e contribui para a construção de uma consciência histórica mais plural. A mediação docente assume, assim, caráter autoral e político, porque selecionar fontes complementares, formular perguntas e confrontar silêncios modifica efetivamente o horizonte interpretativo oferecido pelo manual.

Assim, os dados produzidos nesta investigação reforçam que o livro didático não deve ser abandonado, mas deslocado de sua posição tradicional de roteiro fechado para assumir a condição de objeto de reflexão crítica. A análise das coleções evidencia que ainda existem permanências da colonialidade do saber, mas também revela possibilidades de intervenção pedagógica. A superação dessas limitações exige uma articulação entre políticas públicas, formação docente e produção de materiais complementares comprometidos com a justiça cognitiva. Nesse movimento, ensinar História da África deixa de ser apenas uma exigência legal e passa a representar um compromisso ético com a democratização do conhecimento histórico, com a valorização das múltiplas experiências humanas e com a construção de uma escola verdadeiramente antirracista e pluriversal.

3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO E EXPLICITAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.2.1 Gênese da Proposta e o Rompimento com o Epistemicídio Curricular

A intervenção didática consubstanciada na cartilha intitulada "África em Movimento: Suplemento de Agência e Saberes Decoloniais para o Ensino Fundamental II" emerge como resposta técnico-científica ao diagnóstico de epistemicídio curricular identificado na análise documental. Embora as coleções didáticas cumpram formalmente as exigências da Lei nº 10.639/03, persiste uma invisibilidade qualitativa e uma subalternidade intelectual que comprometem a formação da consciência histórica dos discentes. A narrativa histórica escolar tradicional tende a confinar a experiência africana ao trauma da escravização e à necropolítica,

negligenciando a historicidade interna e a agência das civilizações africanas pré-coloniais sob uma ótica de universalismo de província europeu.

Diante desse cenário, a proposta afasta-se da concepção de material suplementar passivo para assumir a função de um dispositivo de desobediência epistêmica, operando um giro decolonial no currículo de História. O objetivo central reside em oferecer ao sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA uma ferramenta que promova a justiça cognitiva global e a reparação histórica no cotidiano escolar, rompendo com a razão indolente dos manuais oficiais. A fundamentação desta intervenção repousa na necessidade de desestabilizar as estruturas da colonialidade do saber, que mantêm o eurocentrismo enquanto dogma e único regime de verdade legítimo na geopolítica do conhecimento.

A proposta é desenhada para sanar a fragmentação temática detectada nas obras de Boulos Júnior e Ana Claudia Fernandes, onde a África aparece frequentemente sob a lógica do multiculturalismo funcional. Busca-se a implementação de uma narrativa que reconheça o continente africano como sujeito de uma história de longa duração, dotado de racionalidade e matriz colonial de poder próprias. Tal movimento exige o que se denomina de provincializar a Europa, deslocando o ponto de vista da observação para as epistemologias do Sul Global, validando o que foi historicamente empurrado para a exterioridade ontológica.

A cartilha é concebida como um suporte de resistência contra o pensamento abissal, que divide o conhecimento entre o científico-europeu e o inexistente ou folclórico. A intervenção visa restituir aos estudantes o direito de acessar uma história transmoderna, onde as trajetórias africanas não sejam meros apêndices da expansão marítima europeia. Para tanto, o material utiliza fontes históricas como evidência e iconografias de poder que desafiam a estética da dor e a razão metonímica predominantes nos materiais didáticos contemporâneos.

Metodologicamente, a proposta estrutura-se na forma de um material didático autoral, organizado em eixos que atacam diretamente os silenciamentos específicos detectados na pesquisa documental. O primeiro pressuposto operacional é a simetria epistemológica, equiparando as produções tecnológicas e as tecnologias ancestrais africanas aos padrões considerados universais pelo Norte Global. A proposta reconhece que a escola é um território de disputa simbólica, no qual a seleção do conhecimento reflete projetos de sociedade e regimes de verdade em constante tensão.

Nessa perspectiva, a intervenção propõe uma recontextualização pedagógica que integre o saber acadêmico decolonial ao cotidiano do Ensino Fundamental II de forma sistemática e crítica. O material é projetado para a realidade da escola pública municipal, considerando as especificidades do ambiente escolar e a urgência de promover o engajamento discente por meio

da valorização das identidades locais. A linguagem adotada busca o equilíbrio entre o rigor historiográfico e a mediação didática decolonial, necessária para fomentar a curiosidade epistemológica e o reconhecimento da agência histórica por parte dos estudantes.

A proposta de intervenção reafirma o compromisso social do historiador e do educador com a desconstrução de estereótipos raciais cristalizados na cultura histórica escolar. Entende-se que a superação do racismo estrutural no sistema de ensino exige materiais que visibilizem a sofisticação da gnose africana e de suas organizações políticas. Assim, a cartilha constitui-se como um instrumento de governamentalidade democrática, voltado para a emancipação do sujeito e para a valorização da amefricanidade em sua plenitude identitária.

A intervenção materializa a práxis transformadora dos conceitos decoloniais em uma ferramenta de aplicação imediata fundamentada no conhecimento poderoso. O produto educacional transforma o ensino de História em exercício de pertencimento e justiça social curricular. Ao articular teoria robusta e prática pedagógica, a proposta anuncia caminhos para uma educação efetivamente antirracista e decolonial em Vitória da Conquista.

Assim, a elaboração da cartilha "África em Movimento: Suplemento de Agência e Saberes Decoloniais para o Ensino Fundamental II" representa, no contexto desta pesquisa, mais do que a criação de um recurso pedagógico complementar: constitui uma resposta epistemológica e metodológica aos limites identificados na análise dos livros didáticos utilizados na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA.

Os resultados obtidos demonstraram que, embora os materiais analisados apresentem adequações formais às exigências legais estabelecidas pela Lei nº 10.639/03, ainda permanecem marcas de uma estrutura narrativa que restringe a presença africana a determinados eventos traumáticos da história mundial, sobretudo a escravização e a colonização. Nesse sentido, os resultados permitem sustentar que o principal desafio não consiste apenas em ampliar a presença temática da África no currículo, mas em transformar os fundamentos epistemológicos que orientam sua representação no espaço escolar. A intervenção proposta responde a esse resultado ao deslocar a África da condição de tema suplementar para a de eixo produtor de perguntas históricas, fontes e interpretações.

A construção da cartilha nasce, portanto, da compreensão de que a ausência de determinadas narrativas históricas não é um fenômeno meramente quantitativo, mas resultado de processos históricos de seleção, hierarquização e legitimação dos saberes. A pesquisa revelou que a África, muitas vezes, aparece nos materiais didáticos como objeto da ação europeia, e não como sujeito produtor de história, conhecimento e civilização. Essa constatação evidencia a permanência de uma lógica curricular marcada pelo eurocentrismo, na qual a

experiência europeia continua funcionando como referência universal para interpretar outras trajetórias humanas. Assim, a intervenção proposta busca romper com essa estrutura ao deslocar o olhar historiográfico para as múltiplas experiências africanas, reconhecendo suas sociedades, tecnologias, filosofias, organizações políticas e formas próprias de produzir conhecimento.

Nesse sentido, a cartilha não foi concebida como simples complemento informativo ao livro didático, mas como instrumento de problematização curricular. Sua finalidade é ajudar a provocar uma mudança na forma como estudantes e professores se relacionam com o conhecimento histórico, transformando o ensino da África em uma experiência de reconhecimento, pertencimento e reflexão crítica. A proposta fundamenta-se na compreensão de que o currículo é um território de disputa, onde diferentes memórias, identidades e projetos de sociedade buscam legitimidade. Dessa maneira, o material elaborado assume uma postura de intervenção diante das lacunas identificadas, oferecendo possibilidades para que a escola ultrapasse uma abordagem limitada da história africana e avance em direção a uma educação histórica plural e antirracista.

A perspectiva adotada na construção do produto educacional parte do princípio de que a descolonização curricular não significa substituir uma narrativa dominante por outra, mas ampliar o campo de possibilidades interpretativas sobre o passado. O objetivo não é negar a importância da história europeia, mas questionar sua condição de único centro explicativo da experiência humana. Ao propor uma abordagem baseada na agência africana, a cartilha busca contribuir para aquilo que os estudos decoloniais denominam deslocamento epistemológico: a superação de uma visão hierarquizada dos conhecimentos e a valorização de diferentes formas de compreender e produzir história.

A intervenção também responde diretamente às limitações identificadas nas coleções analisadas, especialmente no que se refere à fragmentação dos conteúdos africanos e à predominância de representações associadas à violência e à subalternização. A proposta procura romper com aquilo que denomino, nesta pesquisa, como a “estética da ausência”, isto é, a representação de um continente frequentemente apresentado pelo que lhe foi imposto externamente, e não por suas próprias experiências históricas. Ao incorporar narrativas sobre reinos africanos, saberes ancestrais, organizações políticas, resistências negras e territorialidades quilombolas, o material busca reconstruir uma memória histórica mais ampla e socialmente significativa.

Outro aspecto fundamental da proposta refere-se à aproximação entre conhecimento acadêmico e realidade escolar. A cartilha foi pensada considerando as especificidades da escola pública municipal e os sujeitos concretos que vivenciam esse espaço. Nesse processo, a

territorialidade quilombola presente em Vitória da Conquista-BA assume papel essencial, pois possibilita estabelecer conexões entre a história africana, a formação afro-brasileira e as experiências contemporâneas das comunidades negras locais. Essa aproximação contribui para romper com uma visão distante e abstrata da África, demonstrando aos estudantes que suas histórias, territórios e identidades também fazem parte da construção do conhecimento histórico.

Do ponto de vista pedagógico, a intervenção reafirma o papel do professor como mediador e produtor de conhecimento. O livro didático permanece como recurso importante, mas deixa de ocupar uma posição absoluta no processo educativo. A cartilha oferece ao docente possibilidades de ampliação, questionamento e ressignificação dos conteúdos presentes nos materiais oficiais, permitindo uma prática pedagógica mais investigativa e dialógica. Dessa forma, o professor assume a função de curador das narrativas históricas, selecionando fontes e construindo caminhos metodológicos que favoreçam o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

A elaboração do produto educacional evidencia também que uma educação antirracista exige mais do que a inserção de novos conteúdos: requer transformação das práticas, das linguagens e das formas de compreender o conhecimento. O racismo presente nos currículos escolares não se manifesta apenas por exclusões explícitas, mas também por silenciamentos, ausências e representações limitadoras. Por isso, a cartilha "África em Movimento" busca atuar justamente nesse espaço, criando condições para que estudantes reconheçam a diversidade das experiências humanas e compreendam que a história africana não constitui um capítulo periférico da humanidade, mas parte fundamental dela.

Assim, depreende-se que o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa representa a materialização de uma práxis transformadora, na qual teoria e prática deixam de estar separadas e passam a dialogar na construção de novas possibilidades educativas. A cartilha não pretende oferecer respostas definitivas, mas abrir caminhos para novas perguntas, interpretações e experiências pedagógicas. Seu propósito maior é contribuir para que o ensino de História em Vitória da Conquista possa superar narrativas restritas e avançar em direção a uma educação fundamentada na justiça cognitiva, na valorização das diferenças e no reconhecimento da pluralidade das trajetórias humanas.

Portanto, "África em Movimento" constitui-se como uma intervenção pedagógica comprometida com a reconstrução do olhar histórico, possibilitando que estudantes negros e não negros compreendam a África para além das marcas da exploração colonial, reconhecendo-a como espaço de produção de conhecimento, cultura, resistência e humanidade. Ao

transformar o ensino de História em instrumento de pertencimento e emancipação, a proposta reafirma a função social da escola como lugar de memória, diálogo e construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

3.2.2 Articulação entre Interculturalidade Crítica e Educação Histórica

A fundamentação teórica da cartilha ancora-se na perspectiva da Interculturalidade Crítica, que a diferencia do multiculturalismo de fachada que apenas "celebra a diferença" sem alterar a matriz de dominação colonial. Para esta abordagem, a interculturalidade deve ser entendida como um projeto político e epistêmico de transformação das estruturas de saber que mantêm a subalternidade. A cartilha busca, assim, descolonizar as mentes ao apresentar a África como lócus de produção de conhecimento legítimo, inovador e dotado de agência subalterna insurgente. A opção pela interculturalidade crítica preserva o caráter conflitivo da diferença e impede que a diversidade seja convertida em celebração despolitizada.

Complementarmente, a proposta utiliza os aportes da Educação Histórica, fundamentados na literacia histórica procedimental, para guiar a prática docente no chão da escola. A Educação Histórica propõe que o ensino deve favorecer o desenvolvimento da consciência histórica situada, permitindo que o aluno compreenda o passado como uma construção interpretativa. Isso exige que o material didático incentive o aluno a operar com conhecimentos históricos de segunda ordem, analisando fontes primárias e evidências documentais de forma autônoma.

A integração desses pressupostos permite que a cartilha funcione como laboratório de pensamento histórico decolonial, no qual o aluno questiona o encobrimento do Outro. A interculturalidade crítica exige que a escola ultrapasse a tolerância da diferença e promova uma tradução intercultural capaz de reconhecer a diferença colonial como potência criativa. O material didático torna-se espaço de mediação pedagógica intercultural, promovendo diálogo simétrico entre o saber científico e as epistemologias do Sul.

A proposta também dialoga com o conceito de ecologia de saberes, visando validar a diversidade epistemológica de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Reconhece-se que todos os saberes são incompletos, e que a inclusão das filosofias banto-iorubás enriquece o horizonte intelectual de professores e estudantes. A cartilha promove uma educação que honre a história e valorize a ancestralidade como ferramenta de reexistência contra o racismo epistêmico institucionalizado.

Nesse sentido, a intervenção pedagógica foca na desnaturalização das desigualdades raciais por meio da análise crítica das representações sociais no livro didático. A metodologia

proposta incentiva o estranhamento histórico, permitindo que o aluno perceba a artificialidade das fronteiras de exclusão estabelecidas pela colonialidade do poder. A consciência histórica é estimulada quando o estudante conecta a longa duração da história africana às suas próprias referências culturais na territorialidade de Vitória da Conquista.

O rigor metodológico da Educação Histórica é aplicado na cartilha por meio de oficinas de história, focadas na análise de imagens e documentos originais do continente africano. Busca-se superar o anacronismo didático e as visões essencialistas que tratam a África como um bloco monolítico, exótico e a-histórico. A multiperspectividade narrativa é uma exigência ética da proposta, garantindo que as vozes da alteridade radical ocupem o centro do processo de atribuição de sentido ao passado.

A proposta de intervenção reafirma a importância da autonomia pedagógica ativa do docente como intelectual orgânico capaz de subverter os manuais tradicionais do PNLD. A cartilha fornece os subsídios necessários para que o professor realize uma leitura a contrapelo da tradição inventada eurocentrada presente nas obras oficiais. A mediação docente crítica é o pilar que garante a eficácia social da norma contida nas leis de obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira.

Ao articular Interculturalidade Crítica e Educação Histórica, a intervenção didática promove uma significação histórica que fortalece o projeto de vida do estudante amefricano. O material didático é concebido como convite constante à reflexão sobre a prática, rompendo com a hierarquia de saberes que inferioriza os conhecimentos tradicionais. A práxis educativa antirracista fortalece a negritude consciente e a democracia plena por meio da justiça cognitiva.

3.2.3 Gnose Africana, Matripotência e a Organização Sistêmica do Material

A arquitetura metodológica da intervenção proposta abandona a passividade descritiva para consolidar uma análise técnica sobre a funcionalidade da cartilha como instrumento de desobediência epistêmica. O material organiza-se em unidades modulares projetadas para neutralizar os silenciamentos específicos identificados durante o exame da materialidade didática das coleções de Boulos Júnior, 2022, e Fernandes, 2022. O horizonte epistemológico da proposta é definido pelo conceito de Gnose Africana, conforme Mudimbe (2013), categoria que exige a interpretação do continente a partir de suas lógicas internas de produção de sentido, focando na agência histórica e na densidade de sua longa duração civilizatória, o que impede a redução do tema a um apêndice da cronologia europeia. A organização do material por unidades

de reexistência transforma conceitos teóricos em operações didáticas concretas, mantendo a crítica epistemológica vinculada à aprendizagem histórica.

O conceito de Matripotência, pilar da amefricanidade teorizado por Gonzalez, 1988, é mobilizado para restituir a centralidade das mulheres negras nas esferas de decisão e soberania política. A cartilha confronta o sexismo intelectual ao visibilizar a engenharia diplomática de soberanas como Nzinga Mbandi e as Ahosi do Daomé, operando uma correção necessária no cânone historiográfico. Sob o aspecto metodológico, cada unidade incorpora o "Laboratório de Matripotência", espaço no qual o estudante executa o exame de fontes iconográficas e biográficas para identificar o exercício do poder feminino em contextos pré-coloniais.

A operacionalização do material didático estrutura-se nas seguintes Estações de Re-existência:

- Kemet e a Unidade Cultural: Esta unidade contesta a partição geográfica que isola o Egito do restante do continente africano. A metodologia fundamenta-se na análise comparativa de artefatos da cultura material, como cerâmicas e ferramentas de Kerma e Napata, em relação aos achados do Vale do Nilo. O estudante emprega um roteiro de observação técnica para identificar as rotas de colaboração intelectual entre os povos núbios e egípcios, desconstruindo a interpretação eurocêntrica de um Egito isolado de suas raízes negras.
- Intelectualidade e Escrita: A estação desafia a falácia da oralidade como única via de transmissão de saber ao introduzir a tradição manuscrita de Tombuctu. A atividade procedimental consiste no manuseio de fac-símiles dos Manuscritos de Tombuctu, fontes primárias que atestam a produção científica africana em solo continental. O aluno é provocado a decifrar fragmentos traduzidos sobre medicina e astronomia, utilizando um guia de literacia histórica para compreender o funcionamento das universidades africanas milenares.
- Engenharia e Tecnologias de Ferro: Demonstra a expertise técnica africana como matriz fundante da sociedade brasileira. A proposta metodológica envolve a correlação entre diagramas de fornos de fundição do interior do continente e as técnicas de mineração aplicadas nas Américas. O foco reside no reconhecimento do africano como detentor de um patrimônio científico e tecnológico, subvertendo a imagem do corpo negro reduzido à força de trabalho bruta.
- Diplomacia e Soberania: Examina as relações internacionais e a autonomia política dos reinos africanos. Utiliza-se a metodologia de mapeamento de

"territórios em disputa", na qual os discentes analisam tratados diplomáticos e rotas comerciais estabelecidas entre o Reino do Congo e Estados europeus. A atividade enfatiza a agência dos líderes africanos na regulação do comércio e na resistência militar organizada.

A organização sistêmica do material permite seu uso concomitante ao livro didático oficial, funcionando como um suplemento de agência que preenche lacunas epistemológicas. O recurso integra tecnologias digitais, como QR Codes, que conectam o estudante a acervos museológicos e fontes primárias negras, permitindo o acesso a evidências frequentemente ausentes no código disciplinar tradicional. Através dessa dinâmica, o aluno assume a função de curador crítico, confrontando as omissões do manual oficial com a densidade documental apresentada pela cartilha de intervenção.

O pilar final da proposta é a territorialidade, que estabelece a conexão dialética entre a História Geral da África e a realidade histórica das comunidades quilombolas de Vitória da Conquista. A intervenção integra o conceito de amefricanidade para demonstrar como as raízes africanas foram ressignificadas no território regional por meio de tecnologias de reexistência, convidando o estudante a investigar o Quilombo de Lagoa de Maria Clemência. Este processo transmuta a comunidade em um laboratório vivo de consciência histórica, onde a negritude consciente encontra solo para florescer como um futuro ancestral.

A execução da proposta prevê ainda um ciclo de formação continuada destinado aos docentes da rede municipal, a ser viabilizado por meio de oficinas pedagógicas coordenadas pelo próprio pesquisador em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Este processo formativo visa à apropriação técnica e teórica do material autoral, garantindo que a intervenção alcance sua plenitude social na descolonização do olhar cotidiano. A cartilha "África em Movimento" e seus quatro apêndices constituem um ecossistema pedagógico projetado para transformar a sala de aula em um canteiro de obras decoloniais de alto impacto pedagógico.

A cartilha organiza-se em unidades modulares projetadas para neutralizar os silenciamentos específicos identificados durante a análise das coleções de Boulos Júnior (2022) e Fernandes (2022). O horizonte epistemológico da proposta é definido pelo conceito de Gnose Africana, conforme Mudimbe (2013), categoria que exige a interpretação do continente a partir de suas lógicas internas de produção de sentido, focando na agência histórica e na densidade de sua longa duração civilizatória, o que impede a redução do tema a um apêndice da cronologia europeia.

O conceito de Matripotência, pilar da amefricanidade teorizado por Gonzalez (1988), é mobilizado para restituir a centralidade das mulheres negras nas esferas de decisão e poder. A

cartilha confronta o sexismo intelectual ao visibilizar a engenharia política de soberanas como Nzinga Mbandi e as Ahosi do Daomé, operando uma correção necessária no cânone historiográfico. Sob o aspecto metodológico, cada unidade incorpora o Laboratório de Matripotência, espaço no qual o estudante executa o exame de fontes iconográficas e biográficas para identificar o exercício da diplomacia e da soberania feminina em contextos pré-coloniais.

A primeira estação de reexistência, denominada Kemet e a Unidade Cultural, contesta a partição geográfica que isola o Egito do restante do continente africano. A metodologia fundamenta-se na análise comparativa de artefatos da cultura material, como cerâmicas e ferramentas de Kerma e Napata, em relação aos achados do Vale do Nilo. O estudante emprega um roteiro de observação técnica para identificar as rotas de colaboração intelectual entre os povos núbios e egípcios, desconstruindo a interpretação eurocêntrica de um Egito isolado de suas raízes negras.

A segunda estação desafia a falácia da oralidade como única via de transmissão de saber ao introduzir a tradição manuscrita de Tombuctu. A atividade procedimental consiste no manuseio de fac-símiles dos Manuscritos de Tombuctu, fontes primárias que atestam a produção científica africana em solo continental. O aluno é provocado a decifrar fragmentos traduzidos sobre medicina e astronomia, utilizando um guia de literacia histórica para compreender o funcionamento das universidades africanas milenares, o que desloca o eixo da intelectualidade global para além das fronteiras ocidentais.

A terceira unidade demonstra a expertise técnica africana como matriz fundante da sociedade brasileira, especialmente na mineração e metalurgia. A proposta metodológica envolve a correlação entre diagramas de fornos de fundição do interior do continente e as técnicas aplicadas nas Américas. O foco reside no reconhecimento do africano como detentor de um patrimônio científico e tecnológico superior, subvertendo a imagem do corpo negro reduzido à força de trabalho bruta e reafirmando a sofisticação das tecnologias sociais transportadas pela diáspora.

A quarta unidade examina as relações internacionais e a autonomia política dos reinos africanos através da diplomacia soberana. Utiliza-se a metodologia de mapeamento de territórios em disputa, na qual os discentes analisam tratados diplomáticos e rotas comerciais estabelecidas entre potências como o Reino do Congo e Estados europeus. A atividade enfatiza a agência dos líderes africanos na regulação do comércio atlântico e na resistência militar organizada, demonstrando que o encontro entre os continentes foi marcado por negociações complexas e não por uma submissão imediata.

A arquitetura pedagógica do material permite seu uso concomitante ao livro didático oficial, funcionando como um suplemento de agência que preenche lacunas epistemológicas. O recurso integra tecnologias digitais, como QR Codes, que conectam o estudante a acervos museológicos e fontes primárias negras, permitindo o acesso a evidências frequentemente ausentes no código disciplinar tradicional. Através dessa dinâmica, o aluno assume a função de curador crítico, confrontando as omissões do manual oficial com a densidade documental apresentada pela cartilha de intervenção.

A organização sistêmica do produto garante que a História da África seja tratada de forma integrada e processual, evitando a fragmentação do tema em curiosidades folclóricas ou tópicos secundarizados. A gnose africana constitui pilar indispensável para a justiça cognitiva contemporânea, tal como defendido por Walsh (2009) e Gomes (2012). A cartilha assume o papel de documento de identidade e reexistência, operando como instrumento de regulação simbólica antirracista no sistema educacional.

3.2.4 Territorialidade Quilombola, Fontes Locais e Uso da Cartilha Proposta Como Recurso Pedagógico

A estrutura da proposta de intervenção fundamenta-se em quatro pilares interdependentes, desenhados para confrontar a colonialidade do saber identificada na análise documental. Os três primeiros eixos, que precedem a dimensão territorial, articulam-se da seguinte forma: o primeiro pilar é a Gnose Africana, que estabelece o horizonte epistemológico da proposta ao exigir a compreensão do continente a partir de suas próprias lógicas de produção de sentido, combatendo a visão da África como um cenário de passividade. O segundo pilar é a Matripotência, pilar da amefricanidade mobilizado para restituir a centralidade das mulheres negras nas esferas de poder, diplomacia e resistência, visibilizando soberanas africanas em pé de igualdade com monarcas europeus. O terceiro pilar reside na Organização Sistêmica do Material, que define a arquitetura pedagógica da cartilha em unidades modulares e "Estações de Re-existência", permitindo o uso do material como um suplemento de agência concomitante ao livro didático oficial. A articulação dos quatro pilares evita que territorialidade, gnose africana e matripotência apareçam como tópicos independentes, integrando-os em uma mesma lógica de reconstrução da agência histórica.

O quarto pilar da intervenção, que sucede as dimensões da gnose africana, da matripotência e da organização sistêmica, é a territorialidade. Este eixo estabelece a conexão dialética entre a História Geral da África e a materialidade histórica local das comunidades

quilombolas de Vitória da Conquista. A proposta integra o conceito de amefricanidade para demonstrar como as raízes africanas foram ressignificadas no território regional por meio de tecnologias de reexistência, convidando o estudante a investigar o Quilombo de Lagoa de Maria Clemência. Tal imersão transmuta a comunidade em um laboratório vivo de consciência histórica e cidadania ativa, onde o saber ancestral deixa de ser um registro estático para se tornar experiência vivida.

A Figura 15 apresenta registro institucional de atividade escolar na Comunidade Quilombola de Lagoa de Maria Clemência, evidenciando que a escola e o território podem ser mobilizados como fontes históricas vivas para a cartilha e para a mediação docente antirracista.

Figura 15 – Registro de atividade escolar na Comunidade Quilombola de Lagoa de Maria Clemência



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2025).

O uso pedagógico desse tipo de registro visual deve ultrapassar a função ilustrativa. Na cartilha, a imagem deve ser acompanhada de perguntas de leitura histórica, localização do território, identificação da fonte, datação e discussão sobre memória comunitária, pertencimento, educação quilombola e permanência no campo. Esse procedimento transforma a fotografia em documento histórico interrogável e impede que o território quilombola seja reduzido a cenário ilustrativo.

Na proposta pedagógica, o Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência deve ser apresentado de modo mais detalhado, pois sua presença ultrapassa a exemplificação local. Localizado na zona rural de Vitória da Conquista, Bahia, a pouco mais de 20 km do centro urbano e com acesso próximo ao distrito de Pradoso, o território articula comunidades como Lagoa de Maria Clemência, Poço Aninha, Caldeirão, Oiteiro, Manoel Antônio, Riacho de

Teófilo, Baixão, Tábua e Muririba, constituindo uma rede de pertencimento, memória e resistência.

A certificação pela Fundação Cultural Palmares, registrada no processo nº 01420.001669/2006-34, e a presença de cerca de 460 famílias em luta pela regularização fundiária evidenciam o quilombo como território de direito e referência cultural. Sua tradição oral, inclusive a memória de Maria Clemência como antiga caçadora indígena conhecedora das matas da região, permite articular ancestralidade africana, presença indígena, territorialidade, oralidade e educação antirracista em uma mesma chave de leitura decolonial.

Assim, a cartilha deve orientar o docente a trabalhar o quilombo como espaço de produção de conhecimento histórico, valorizando práticas comunitárias, culinária tradicional, capoeira, futebol, memória oral, saberes agrícolas e formas de organização coletiva. A proposta pedagógica, assim, transforma a história local em recurso de justiça cognitiva, aproximando os estudantes das experiências quilombolas de Vitória da Conquista e enfrentando o epistemicídio curricular. A história local adquire, desse modo, estatuto epistemológico e deixa de ocupar posição secundária diante das narrativas gerais, aproximando ancestralidade, território e experiência escolar.

A sistematização em quatro apêndices complementares garante eficácia técnica à aplicação prática do produto educacional. O Apêndice A, referente à sumarização da apostila, apresenta o escopo programático detalhado e justifica a seleção de cada tema a partir das lacunas detectadas na investigação documental anterior. Esse sumário funciona como roteiro de navegação decolonial, permitindo ao docente alinhar o conteúdo da cartilha às exigências da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, sem abdicar do rigor crítico necessário ao enfrentamento do eurocentrismo.

A operacionalização didática é detalhada no Apêndice B, que define a estrutura didática e pedagógica da apostila por meio de sequências de atividades fundamentadas na investigação histórica. O apêndice estabelece objetivos de aprendizagem precisos, tempos de execução e critérios de avaliação que priorizam o conhecimento poderoso em detrimento da memorização factual. O foco reside na produção de saberes por parte dos discentes, estimulando a autoria e o protagonismo juvenil por intermédio de oficinas de literacia visual e análise de fontes primárias.

O Apêndice C, composto pelo banco de fontes e iconografia decolonial, provê o suporte visual necessário para romper com a estética da dor predominante nos manuais oficiais. O acervo oferece imagens de dignidade, poder e tecnologia africana, acompanhadas de roteiros para alfabetização visual decolonial em sala de aula. O objetivo é fornecer ao professor os

instrumentos de curadoria necessários para desconstruir estereótipos visuais e consolidar representações positivas da população negra na história, operando uma justiça cognitiva que se manifesta na política das imagens.

A articulação local é instrumentalizada pelo Apêndice D, que fornece subsídios práticos para a pesquisa em campo sob a ótica da tradição oral e da história local. Este roteiro orienta o docente na condução de entrevistas e no levantamento de saberes de terreiro que dialoguem com a história da diáspora africana na Bahia. A intenção é promover uma educação patrimonial que valorize o quilombismo como projeto civilizatório de liberdade e autonomia, integrando o saber da comunidade ao código disciplinar da história escolar de forma orgânica.

A execução da proposta prevê, ainda, um ciclo de formação continuada destinado aos docentes da rede municipal, a ser viabilizado por meio de oficinas pedagógicas coordenadas pelo próprio pesquisador em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse processo formativo ocorrerá por meio de grupos de estudo e oficinas de manejo do material autoral, visando à apropriação técnica e teórica do produto. A proposta de intervenção articula o rigor acadêmico da dissertação à utilidade social de um recurso didático aplicável ao cotidiano da escola pública.

A cartilha apresentada como Produto Educacional ainda não foi testada nem avaliada empiricamente durante a produção da pesquisa, pois sua aplicação prática somente será possível após a conclusão do curso. Essa limitação indica uma etapa posterior de implementação, acompanhamento e avaliação pelo docente no contexto da unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo, iniciado pelo enquadramento teórico-metodológico do Ensino de História e concluído com a sistematização de um Produto Educacional de autoria própria, alcançou o objetivo de analisar criticamente a mediação do conhecimento histórico sobre a África e os povos africanos nos livros didáticos adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. A obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei nº 10.639/03 contrasta com a disponibilidade efetiva de materiais que promovam a agência africana, a gnose milenar e a justiça cognitiva no chão da escola. O resultado central é a identificação de que o problema curricular persiste menos pela inexistência de referências à África do que pela forma desigual como agência, complexidade e autoridade histórica são distribuídas nas narrativas escolares.

Os manuais em uso revelam tensões epistemológicas na efetivação qualitativa da legislação antirracista. As mutações graduais no espaço quantitativo destinado aos temas africanos coexistem com permanências coloniais severas, manifestadas na fragmentação do conteúdo e na manutenção de um multiculturalismo superficial. A dificuldade de acesso a informações que fujam da metanarrativa eurocêntrica constitui um dos principais pilares do epistemicídio historiográfico. Dados sobre a metalurgia avançada da Tanzânia, a tradição escrita de Tombuctu ou as estruturas matripotentes de poder exigem um esforço de desobediência epistêmica que ultrapassa as possibilidades do cotidiano docente médio, conferindo urgência à curadoria científica realizada. Essa constatação reforça a necessidade de curadoria docente capaz de transformar conhecimento especializado em possibilidade efetiva de aprendizagem sem reduzir sua densidade histórica.

A cartilha intitulada "África em Movimento: Suplemento de Agência e Saberes Decoloniais para o Ensino Fundamental II" responde diretamente a essas lacunas. O Produto Educacional funciona como ferramenta de intervenção curricular desenhada para enfrentar as fragilidades qualitativas identificadas nas coleções *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2022), e *Araribá Mais: História*, de Ana Claudia Fernandes (2022). Enquanto essas obras ainda fixam o negro em uma zona do não-ser, marcada pela "estética da dor" e pelo silenciamento de sua historicidade interna, a cartilha restitui dignidade histórica e simetria epistemológica. O material aproxima a historiografia decolonial do chão da escola, rompe o monopólio de representação do mercado editorial e oferece iconografias de poder e soberania africana capazes de fortalecer a autoestima racial dos estudantes amefricanos. O

diferencial pedagógico do produto reside justamente em responder às lacunas identificadas com fontes, imagens e problemas históricos que devolvem centralidade à agência africana.

Em escala regional, a cartilha cumpre a função social de resgatar as memórias subterrâneas das comunidades quilombolas de Vitória da Conquista, em especial o quilombo Lagoa de Maria Clemência. A integração da trajetória desse quilombo à narrativa global da diáspora conecta a territorialidade local à História Geral da África, promovendo uma educação simultaneamente global em sua fundamentação e local em sua aplicação. A intervenção aplicada converte a sala de aula em território de reexistência e justiça cognitiva, pilares fundamentais para a consolidação de uma democracia brasileira pluriversal. A territorialização da proposta impede que a educação antirracista se limite a uma abstração nacional, vinculando-a às memórias, aos sujeitos e aos conflitos concretos de Vitória da Conquista.

A principal limitação reside em sua natureza diagnóstica e propositiva, dado que a aplicação e a avaliação prática do Produto Educacional não foram objeto deste ciclo investigativo. A análise das dinâmicas escolares baseou-se nos suportes materiais e referenciais teóricos, sem a observação direta da recepção da cartilha por parte dos discentes. Estudos futuros podem avançar na realização de pesquisa-ação focada na implementação das unidades de estudo localizadas e no acompanhamento do ciclo de formação docente proposto, visando identificar se as permanências coloniais serão efetivamente mitigadas no cotidiano escolar após a intervenção.

A proposta de intervenção qualifica a escola pública como espaço de formação crítica e antirracista. A cartilha e seus respectivos apêndices estabelecem diretrizes para a continuidade da pesquisa em Ensino de História, reafirmando que a superação do racismo epistêmico exige rigor metodológico e fortalecimento pedagógico. O ensino da História da África em Vitória da Conquista pode deixar de funcionar apenas como prescrição normativa e converter-se em práxis de libertação, pautada no reconhecimento da grandeza civilizatória africana na construção da humanidade. A contribuição mais consistente da proposta está em combinar crítica curricular e possibilidade de intervenção, preservando o rigor histórico ao mesmo tempo em que amplia as condições de reconhecimento da África como sujeito pleno da história.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Combates pelo ensino de história. In: NETO, J. M. A. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005a. p. 50-55.

ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

ABUD, K. M. Processo de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-34, out. 2005b.

AGUIAR, E. P. **Currículo e ensino de história**: entre o prescrito e o vivido. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

AGUIAR, E. P.; AQUINO, M. A. S.; PINA, M. C. D. Juventude e ensino de história: desafios metodológicos. **Politeia – História e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 67-85, 2022.

AGUIAR, E. P.; FREITAS, I. P. T. D.; OLIVEIRA, A. S. Ideias históricas de jovens alunos do ensino médio sobre assuntos de natureza política (Vitória da Conquista-BA). **Revista Docentes**, v. 10, n. 35, p. 43-51, 2025.

AGUIAR, E. P.; TOURINHO, M. A. C. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH Brasil, 2011.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

AMIN, Samir. **Eurocentrismo**: crítica de uma ideologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANHORN, C. T. G.; COSTA, W. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, 2011.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-149.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BACKES, J. L. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalismo e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. et al. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 215-232.

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, M. S. **A África por ela mesma**: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). 2012. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
BARBOSA, M. S. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO). **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 64, p. 211–230, 2012.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, Série 2, v. 18, p. 13-21, 2001.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: NETO, J. M. A. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BARCA, I. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. A. (org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 53-76.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, n. especial, p. 93-112, 2006.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

BARCA, I. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. dos S. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 21-48.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

BERGAMASCHI, M. A. **Povos indígenas e escola**: caminhos para a alteridade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-176.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BORGES, J. A. **A vez da África?** O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BORGES, J. A.; SALLES, V. C. Ultracolonialismo, neocolonialismo e especificidades das independências da África portuguesa. **Claroscuro**, n. 22, p. 1-28, 2023.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, Sociedade & Cidadania**: 6º ao 9º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2022. (Coleção PNLD 2024).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para **incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira**". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, **para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos – PNLD 2024 - História**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 014, de 09 de dezembro de 2020. **Dispõe sobre os Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular**. Vitória da Conquista: CME, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, F. E. **O ensino de história sob o signo da BNCC**: debates, inquietações e perspectivas. Passo Fundo: Méritos, 2019.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. **Livros Didáticos de História**: Entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALLOU, A. B. F. Educação e comunicação para o desenvolvimento sustentável. In: **Educação do Campo**: pontos e contrapontos. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAKRABARTY, D. **Provincializando a Europa**: o pensamento pós-colonial e a diferença histórica. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: A história entre certezas e inquietações. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002.

COELHO, W. N. B. **O ensino de história e as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Terra Quilombola Lagoa de Maria Clemência. Observatório Terras Quilombolas**. Disponível em: https://cpisp.org.br/lagoa-de-maria-clemencia/. Acesso em: 09 jul. 2026.

COSTA E SILVA, A. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. Livro didático de Matemática: análise de professores polivalentes em relação ao ensino de Geometria. **Revista Vidya**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez. 2010.

CRUSOÉ, N. M. D. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 31, p. 46-63, 2014.

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África, vol. I**: metodologia e pré-história da África. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 37-58.

DIAS, J. Novas identidades africanas em Angola no contexto do comércio atlântico. In: BASTOS, C. et al. **Trânsitos coloniais**: diálogos críticos luso-brasileiros. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

DIOP, C. A. **A unidade cultural da África Negra**: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Luanda: Mulemba, 2014.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. C. et al. **Araribá Mais**: História (6º ao 9º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022. (Coleção PNLD 2024).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21-63.

FERNANDES, L. **Educação escolar indígena**: práticas pedagógicas e construção de identidades. Campo Grande: Editora UCDB, 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: Dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

FREITAS, I. P. T. D.; AGUIAR, E. P. Construindo caminhos metodológicos: a abordagem qualitativa. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11325, 2021.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FRAGA, A. S. F.; AGUIAR, E. P. A aula histórica como metodologia contributiva para a formação do pensamento histórico dos alunos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31., 2021, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH Brasil, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, nº 92/93,jan./jun. 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOODY, J. **O roubo da história: como a Europa impôs o seu passado ao resto do mundo**. São Paulo: Contexto, 2008.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. Portugal: Europa-América, 1999. 2 v.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no capitalismo em crise. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

LIMA, M. **O racismo institucional e o livro didático**. São Paulo: Summus, 2018.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. R. C. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 2001.

MATOS, J. S. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História**: uma análise do PNLD. 2012. Monografia (Especialização em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (orgs.). **O ensino de história e a luta contra o racismo no Brasil**. Niterói: Rede de Historiadores Negros, 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MELLO, G. N. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo, 2013.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade. São Paulo: Lápis de Olho, 2008.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

MORAES, M. A. B.; GARCIA, T. M. F. B. O papel do guia do livro didático de História/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH-Brasil, 2019.

MORAES, M. M. (org.). **Ensino de História**: trajetórias e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOTA, T. H. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: **Ensino antirracista na educação básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. v. 1. p. 13-26.

MUDIMBE, V. **A invenção de África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Mulemba, 2013.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual de redação para trabalhos acadêmicos**: position paper, artigos científicos, questões discursivas. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVA, A. R. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de história da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29-44, jun. 2012.

PACINI, H. F. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela BNCC. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017.

PINA, M. C. D. **A escravidão no livro didático de história**: três autores exemplares (1890-1930). 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PINA, M. C. D. Os negros do diamante: escravidão no sertão das lavras diamantinas-século XIX. **Politeia – História e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2001.

PROCHNIK, M.; LIMA, L. S. O ensino de biologia e a educação do campo. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 1, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, J. C. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RESOLUÇÃO CME/BH nº 003, de 20 de novembro de 2004. **Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais**. Belo Horizonte, 2004.

ROCHA, R. M. C. **Agenda refletida**: recontando a história, desvelando fatos, ressignificando práticas. DLR, 2021.

ROCHA, R. M. C. **Saberes e fazeres para uma educação antirracista**: educação etnocêntrica ou antirracista? DLR, 2020.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Organização de Paulo Freire Vieira. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SADDI, R. Didática da história como subdisciplina da ciência histórica. **História e Ensino**, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SAMPAIO, C. T. **Educação inclusiva**: práticas e teorias contemporâneas. Salvador: UFBA, 2023.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Coimbra: Almedina, 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, L.; PARAÍSO, M. A. **Dicionário crítico da educação**: currículo. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, A. A.; PINA, M. C. D. "Educar para enriquecer": o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 36, p. 57-69, 2009.

SILVA, G. J.; MEIRELES, I. (orgs.). **O Ensino de História e a BNCC**: diálogos possíveis. Vitória: Milfontes, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, V. R. F.; PINA, M. C. D. O ensino de história no contexto da ditadura civil-militar: narrativas dos professores em Vitória da Conquista-Bahia (1964-1985). **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022.

SILVESTRE, Afonso. Dossiê | 20 anos de certificação quilombola em Vitória da Conquista. **Conquista Repórter**. Vitória da Conquista. 14 ago. 2023. Disponível em: https://conquistareporter.com.br/dossie-20-anos-de-certificacao-quilombola-em-vitoria-da-conquista/. Acesso em: 15 jul. 2026.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UNESCO. **História geral da África, v. I**: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios. In: FAVACHO, A. et al. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal. **Comunidade Quilombola de Maria Clemência recebe Escola Municipal Alfredo Brito totalmente revitalizada**. Vitória da Conquista, 5 nov. 2025. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/comunidade-quilombola-de-maria-clemencia-recebe-escola-municipal-alfredo-brito-totalmente-revitalizada/. Acesso em: 09 jul. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgências de reexistência. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2009.

ZAMBONI, E. **Ensino de História e a questão dos saberes**. Campinas: Alínea, 2005.

APÊNDICES

A cartilha pedagógica configura o Produto Educacional do Mestrado Profissional e assume uma função de intervenção curricular. Sua proposta combina suplementação bibliográfica e mediação metodológica para enfrentar as lacunas de eurocentrismo e os silenciamentos identificados no exame das coleções História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2022), e Araribá Mais: História, de Ana Claudia Fernandes (2022). O material oferece ao docente subsídios para problematizar narrativas hegemônicas, ampliar a presença de saberes africanos e quilombolas e aproximar a reflexão decolonial das práticas escolares. Os Apêndices A, B, C e D sistematizam a aplicação prática do produto educacional.

APÊNDICE A – SUMARIZAÇÃO DA CARTILHA: O ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO DECOLONIAL

Para auxiliar o uso docente da cartilha, cada unidade deve indicar exemplos concretos de fontes: mapas de localização e regularização territorial do Observatório Terras Quilombolas/CPISP, bases do INCRA e bases cartográficas públicas; imagens autorais ou de acervos públicos devidamente referenciadas; gráficos e tabelas do IBGE, da Fundação Cultural Palmares e da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista; documentos institucionais; notícias locais; e relatos orais de moradores, professores e lideranças comunitárias, coletados com autorização e contextualização ética.

Essas fontes devem ser apresentadas com autoria, data, origem, legenda, finalidade didática e questões orientadoras de leitura, para que o material não apenas apresente conteúdos, mas ensine o estudante a interpretar evidências históricas sobre África, diáspora e território quilombola.

A cartilha organiza sua arquitetura de conteúdo por Unidades de Sentido, evitando a dependência de cronologias lineares europeias e priorizando a restauração da gnose africana.

Unidade I: Kemet e a Matriz Civilizatória do Nilo

Foco: Reintegração do Egito ao tronco africano e as conexões entre o Vale do Nilo e o Reino de Kush.

Conceito-chave: Unidade Cultural da África Negra (Diop, 2014).

Unidade II: Tombuctu e as Cidades-Saber da Idade Média Africana

Foco*:* O Império Mali e a tradição escrita acadêmica; a circulação de manuscritos sobre astronomia e direito.

Conceitos-chave: Literacia Acadêmica Pré-Colonial e Decolonialidade das Mentes

Unidade III: Engenharia, Metalurgia e a Tecnologia da Resistência

Foco: A sofisticação da fundição de ferro e a arquitetura urbana de Benin e Grande Zimbabwe

Conceitos-chave: **Simetria Epistemológica e Tecnologias Ancestrais.**

Unidade IV: Matripotência: Soberania e Diplomacia no Feminino

Foco: As Rainhas Nzinga Mbandi e Kimpa Vita; as estruturas matrifocais de governança

Conceito-chave: Amefricanidade (Gonzalez, 2020)

Unidade V: O Quilombo como Território de Liberdade em Vitória da Conquista

Foco: A história local de Lagoa de Maria Clemência e as heranças da diáspora na Bahia

Complemento: a unidade deve trabalhar o Território Quilombola Lagoa de Maria Clemência como eixo de investigação histórica, articulando certificação pela Fundação Cultural Palmares, organização comunitária, memória oral, práticas culturais, territorialidade e permanência no campo. Sugere-se mobilizar mapas do Observatório Terras Quilombolas/CPISP, registros fotográficos autorais ou de acervos públicos, documentos institucionais, notícias da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e entrevistas com moradores, lideranças, professores e estudantes da comunidade, sempre com autorização, legenda, datação, fonte e contextualização pedagógica.

Conceitos-chave: Quilombismo e Territorialidade Situada

APÊNDICE B – ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O Apêndice B orienta o uso da cartilha em sala de aula, com foco no desenvolvimento da literacia histórica procedimental.

Metodologia: A Oficina de História como Dispositivo

A aplicação baseia-se na investigação de evidências. O estudante constrói a compreensão histórica por meio da análise de fontes primárias e iconografias de poder.

Etapas da Sequência Didática Decolonial:

Estranhamento: Confronto com fontes que desafiam o eurocentrismo (ex: mapas afrocêntricos)

Análise de Evidências: Decifração de símbolos Adinkra e análise de fac-símiles de manuscritos de Tombuctu

Diálogo Intercultural: Debate sobre a contribuição tecnológica africana na formação técnica do Brasil

Produção de Sentido: Elaboração de narrativas autorais (podcasts, murais digitais) que expressem o protagonismo negro

Nota de aplicação: o tempo de execução da cartilha ficará a cargo do docente, que deverá adequá-lo ao planejamento da unidade escolar, à disponibilidade da turma, ao calendário letivo e às condições concretas de realização das atividades propostas.

APÊNDICE C – BANCO DE FONTES E ICONOGRAFIA: A RUPTURA COM A ESTÉTICA DA DOR

O acervo funciona como ferramenta de curadoria visual, oferecendo ao docente imagens capazes de subverter o racismo epistêmico dos manuais tradicionais.

Acervo I: Arquitetura e Urbanismo

Imagens de reconstruções 3D das muralhas de Benin e das universidades de barro do Mali.

Objetivo: Contrapor a visão de "África primitiva" com a "África Urbana".

Acervo II: Alfabetização Visual de Liderança

Gravuras e representações que retratam soberanos africanos em atos de diplomacia e ciência, em substituição às imagens de negros apenas como escravizados e supliciados.

Acervo III: Cartografias de Re-existência

Mapas que subvertem a projeção de Mercator, destacando o tamanho real do continente africano e as rotas comerciais transaarianas.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO QUILOMBOLA E HISTÓRIA LOCAL

O roteiro articula a territorialidade quilombola à experiência vivida dos estudantes em Vitória da Conquista-BA, conectando pesquisa acadêmica, memória local e prática escolar. **Objetivo:** reconhecer o Quilombo de Lagoa de Maria Clemência como laboratório vivo de História.

Eixos da Investigação Local:

Cartografia Afetiva: Identificação de marcos geográficos do quilombo que resistem ao apagamento urbano.

A Autoridade da Oralidade: Guia para realização de entrevistas com anciãos e griots locais, tratando a memória oral como autoridade científica.

Inventário de Re-existência: Levantamento de práticas tradicionais (culinária, técnicas agrícolas e ervas) e objetos vinculados à Amefricanidade.

Desenvolvimento dos saberes e técnicas agrícolas: o roteiro deve orientar o levantamento, por meio de entrevistas e observação, dos modos como os moradores narram e praticam o cultivo da terra, a preparação do solo, o plantio, a colheita, o cuidado com sementes, a circulação de mudas, o uso de ervas, a produção de alimentos, os mutirões de trabalho e a transmissão intergeracional de conhecimentos ligados à roça, ao quintal, à mata e ao território.

Esses saberes agrícolas devem ser compreendidos como conhecimentos históricos e tecnológicos, e não como elementos folclóricos ou acessórios. Ao registrar técnicas de manejo, calendários de plantio, formas de conservação de sementes, usos de plantas medicinais e práticas coletivas de trabalho, a atividade contribui para enfrentar o epistemicídio, valorizar a gnose africana e reconhecer a territorialidade quilombola como produtora de ciência, memória e vida comunitária.

A investigação deverá respeitar a autoridade da oralidade e o direito da comunidade de definir o que pode ou não ser registrado. O docente deve orientar os estudantes a escutar os moradores com respeito, contextualizar os relatos historicamente e relacionar os saberes agrícolas às experiências de resistência, permanência no território, matripotência, ancestralidade e educação antirracista.

Nota sobre o tempo de execução: o tempo destinado à realização da tarefa da cartilha ficará a cargo do docente, de acordo com o planejamento pedagógico, a disponibilidade da turma, o calendário da unidade escolar e as condições de diálogo com a comunidade.