

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SISTEMA EDUCACIONAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: A Importância Dos Temas África E Povos Africanos No Ensino De História

Carlos Eduardo da Silva Galante¹

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.17265366
[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.5281/zenodo.17265366)

¹Mestrando em História pela UESB, Mestre em Direito Internacional pela Universidade Sancarlos/UFRN e em Direito Constitucional pelo IDP/DF. Pós-graduado em Geografia e História pela Faculdade Educaminas, em Direito Administrativo, Direito Penal e em Direito Civil pelo Instituto Processus, em Geografia pela Educaminas, em História pela Faculdade Iguauçu e em Supervisão Escolar pelo ICH/ICESB. Graduado em Secretariado Executivo pela Unesp, em Direito pela Faculdade Processus, em História pela Faculdade IESA e em Geografia pelo Centro Universitário ETEP. Complementação Pedagógica em Sociologia pelo Centro Universitário ETEP. Servidor público efetivo. Professor de cursos de pós-graduação, graduação e educação básica, Professor de cursos preparatórios para concursos públicos e Exame da OAB. Parecerista. Palestrante. O presente artigo representa o 2º capítulo da dissertação intitulada "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", apresentada pelo autor como cumprimento de requisito obrigatório para conclusão do curso de Mestrado em História, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2025.



CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SISTEMA EDUCACIONAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA:

A Importância Dos Temas África E Povos Africanos No Ensino De História

Carlos Eduardo da Silva Galante



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar” do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) – núcleo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e abordará como problema a forma como a África e os africanos são apresentados nos livros didáticos de História adotados no ensino Fundamental II na rede municipal de educação de Vitória da Conquista – BA e tem como objetivo geral analisar como os temas África e povos africanos são apresentados nos livros didáticos de História adotados para o ensino Fundamental II na rede municipal de Vitória da Conquista - BA. Mais especificamente: a) Discutir a importância da presença dos temas África e povos africanos no currículo escolar; b) Identificar qualitativa e quantitativamente como a África e os africanos são apresentados nos livros didáticos de História adotados para o ensino Fundamental II na rede municipal de Vitória da Conquista – BA; c) Compreender quais tipos de formação histórica sobre a África e os africanos podem ser suscitadas a partir dos livros didáticos de História adotados para o ensino Fundamental II; d) Elaborar uma produção didático pedagógica que contemple o ensino de História da África e dos africanos. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, organizada mediante pesquisas bibliográficas exploratórias. Analisa-se por meio do contexto relatado, a forma como os livros didáticos de História evidencia a vivência histórica dos negros, a formação da sociedade brasileira, focando na reflexão educacional e social, de forma que os resultados possam reconstruir novas observações, rompendo barreiras construídas na sociedade, propondo novas descobertas e importâncias da matriz africana na formação étnica brasileira. Por fim, serão apresentadas temas e assuntos retratados nos livros didáticos com o intuito de provocar uma reflexão sobre a história da África e dos africanos e suas abordagens em sala de aula, que colaborem para a conscientização e responsabilidade social. Quanto ao material didático, será analisado se tal colabora ou não de forma efetiva para o estudo da história e da cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras-Chave: África, Africanos, Livro didático, Educação, Ensino.

ABSTRACT

This study is part of the research line “Historical Knowledge in the School Space” of the Professional Master’s Program in Teaching History in the National Network (PROFHISTÓRIA) – center of the State University of Southwest Bahia (UESB) and will address as a problem the way Africa and Africans are presented in History textbooks adopted in Elementary II education in the municipal education network of Vitória da Conquista - BA and has as its general objective to analyze how the themes of Africa and African peoples are presented in History textbooks adopted for Elementary II education in the municipal network of Vitória da Conquista - BA. More specifically: a) Discuss the importance of the presence of the themes of Africa and African peoples in the school curriculum; b) Identify qualitatively and quantitatively how Africa and Africans are presented in History textbooks adopted for Elementary II education in the municipal network of Vitória da Conquista - BA; c) Understand what types of historical formation about Africa and Africans can be raised from History textbooks adopted for Elementary II education; d) To develop a didactic and pedagogical production that includes the teaching of African and African History. The methodology used is qualitative in nature, organized through exploratory bibliographic research. Through the reported context, the analysis will be made of how History textbooks highlight the historical experience of black people and the formation of Brazilian society, focusing on educational and social reflection, so that the results can reconstruct new observations, breaking down barriers built in society, proposing new discoveries and importance of the African matrix in the Brazilian ethnic formation. Finally, themes and subjects portrayed in the textbooks will be presented with the aim of provoking reflection on the history of Africa and Africans and their approaches in the classroom, which will contribute to awareness and social responsibility. As for the teaching material, it will be analyzed whether or not it contributes effectively to the study of Afro-Brazilian and African history and culture.

Keywords: Africa, Africans, Textbook, Education, Teaching.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa analisar como a África, os africanos e cultura afro-brasileira são apresentados nos livros didáticos de História adotados no ensino Fundamental II na rede municipal de educação de Vitória da Conquista – BA e tem como objetivo geral analisar como tais temas.

Dessa forma, este estudo tem o fim de apresentar e provocar reflexões a partir dos livros didáticos de História como forma de romper com a epistemologia eurocêntrica muito presente no ensino da disciplina. Este estudo insere-se na linha de

pesquisa intitulada Saberes Históricos no Espaço Escolar, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que prioriza investigações acerca do processo de ensino-aprendizagem da História, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola.

O interesse em pesquisar o referido tema surgiu a partir das várias inquietações relacionadas à minha prática docente no ensino da História da África e cultura Afro-brasileira na sala de aula, na modalidade de Ensino Fundamental, bem

como de inquietantes discussões com minha Orientadora, Professora Edinalva Padre Aguiar. Assim, senti a necessidade de aprofundar-me na temática, como forma de compreender e demonstrar a importância da África, dos Africanos e da cultura afro-brasileira na formação do povo brasileiro e no desenvolvimento de sua sociedade, algo pouco expressivo nos livros didáticos de História do ensino fundamental.

Geralmente, a experiência da escola ainda é reduzida às poucas páginas dos livros didáticos destinadas ao Estudo da África e de seu povo, trabalhada quase sempre de forma eurocêntrica, sendo de competência exclusiva do professor de história, o que Raquel Bakke¹ denominou de “pedagogia do evento”.

Infelizmente, são grandes os desafios de abordar, na escola, as profundas relações africanas no contexto nacional, pois grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento desse tema volta-se para o Ensino de História de forma mitigada, com pouco espaço para uma atuação efetiva sobre essas temáticas.

Diante disso, problematizo o papel livro didático no processo formativo de crianças e jovens e a importância dos estudos de África e dos povos africanos para a sociedade brasileira e o papel docente na implementação de práticas legitimadas por leis, de modo a contribuir para a construção de saberes históricos na sala de aula.

Nota-se que os livros didáticos têm apresentado mudanças significativas, no entanto, muitos/as professores/as não sabem lidar com o material, ou mesmo desconhecem importantes abordagens, cometendo erros ao veicular informação errada acerca de temas relativos à África, os africanos e à cultura afro-brasileira.

Com o mestrado profissional no Ensino de História tive a oportunidade de pensar minha prática docente, principalmente relacionada ao ensino de história da África, a partir de estudos e leituras relacionadas ao tema. Assim, entendi que através da pesquisa e de investimentos na formação docente, é possível contribuir para que outros/as professores/as possam ter acesso a informações e leituras a serem implementadas em sala de aula. Acredito que muitos docentes, assim como eu, têm dificuldades de trabalhar os conteúdos relacionados aos assuntos africanos, por despreparo ou mesmo desconhecimento do assunto.

A apropriação de estudos sobre o ensino de história possibilitou desenvolver nesta pesquisa reflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas essenciais na luta por uma educação para todos/as. A partir do conhecimento dos recentes debates historiográficos é possível enxergar grupos étnicos negligenciados pela narrativa tradicional, tornando-os sujeitos de sua própria história.

Uma das grandes lições reveladas por Chartier², no livro *À beira da falésia* (2002), diz respeito à importância da interdisciplinaridade na produção do conhecimento. Nessa obra, Chartier destaca a competência do historiador Michel de Certeau, ao cruzar os saberes de diferentes ciências a favor da produção do conhecimento historiográfico.

Neste sentido, esta pesquisa vai em busca de diferentes áreas do conhecimento, que julga importantes para a construção historiográfica em questão e sua abordagem nos livros didáticos de História. O conhecimento da África livre de estereótipos etnocêntricos é essencial para o ensino africano, que constitui a base epistemológica chamada de pós-colonial.

Além das contribuições historiográficas e epistemológicas, este estudo está alicerçado nos saberes escolares mobilizados na sala de aula, por acreditar que a escola é o local mais indicado para pensarmos em um mundo mais diverso e multicultural. E o papel do professor, dentro e fora da sala de aula, é fundamental na construção de uma escola democrática, plural e ampliada em sua concepção de ensino, sendo determinante na luta as injustiças históricas por vezes retratadas nos livros didáticos.

Em relação ao recorte temporal da pesquisa, foi delimitada a década de 2020 aos dias atuais, por considerá-la decisiva para a formatação do contexto social e cultural brasileiro da atualidade, tal qual é apresentado no ensino de História.

Como mais um passo considerável, houve a promulgação da Lei nº 10.639³, que tornou obrigatório o estudo sobre História da Cultura Afro-brasileira no Currículo da Educação Básica no Brasil. Essa lei objetiva promover discussões, estudos e aprendizados que, efetivamente, abram os olhos dos educandos para a importância cultural dos africanos na construção da identidade nacional. A promulgação da referida lei visa reparar anos de escravidão e trato cultural segregativo para com os negros e africanos, e, nesse contexto, minimizar os

¹ Bakke, R. R. B. (2011). Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639 (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806

² Chartier, R. (2002). *À beira da falésia: A história entre certezas e inquietações*. Editora da Universidade/UFRGS. , como citado em um artigo da UFRGS.

³ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*.

efeitos de um processo histórico que resultou em preconceito, desigualdade social e menosprezo cultural, embasado em aspectos raciais abstratos, infundados e desumanos.

Enquanto professor, sinto-me no dever de questionar sobre quais mudanças estão sendo adotadas nos livros didáticos de História adotados pela Rede de Educação do município e se tais mudanças não estão sendo percebidas no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das discussões estabelecidas e a busca pelo diálogo entre elas, a pesquisa foi organizada em quatro capítulos.

O segundo capítulo, que ora se constitui o presente artigo, é denominado “CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A IMPORTÂNCIA DOS TEMAS ÁFRICA E POVOS AFRICANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA”, e nele buscou-se identificar as contribuições da teoria pós-colonial como forma de descolonizar o saber eurocêntrico enraizado nas instituições escolares, possibilitando um novo olhar para o continente e os povos africanos. Assim, é possível apresentar uma outra versão de conhecimento do Ensino e da História da África, a partir da desconstrução de imagens ocidentalizadas, construídas historicamente, de temas africanos e, conseqüentemente, afro-brasileiros.

1. BASE TEÓRICA DO CURRÍCULO ESCOLAR.

*Até que os leões tenham seus próprios
historiadores,
as histórias de caça continuarão
glorificando o caçador.*
(Provérbio africano).

Refletir sobre o currículo escolar exige compreendê-lo como um espaço estruturante e estratégico de produção e mediação de conhecimento, que vai muito além de um simples conjunto de conteúdos programáticos ou de uma seqüência de atividades didáticas. O currículo é, de fato, uma construção social, política e cultural que organiza, seleciona e hierarquiza saberes, determinando quais conhecimentos, práticas e valores são considerados relevantes para a formação

integral do estudante. Nesse sentido, ele atua simultaneamente como instrumento de transmissão cultural, ferramenta de organização pedagógica e arena de disputa ideológica, conforme apontam Apple⁴ e Sacristán⁵, sendo o reflexo das tensões entre tradições consolidadas e inovações emergentes. Essas tensões envolvem diferentes interesses sociais, visões de mundo e concepções de educação, sendo necessário um olhar crítico que permita identificar e questionar quais saberes são valorizados, quais são marginalizados e de que maneira essa escolha impacta a formação cidadã e ética dos alunos.

Nesse contexto, o currículo escolar não se apresenta como um espaço neutro; ele é atravessado por relações de poder, pressões políticas e projetos ideológicos que moldam a percepção histórica e social dos estudantes⁶. O que se escolhe ensinar e a forma como se ensina reflete concepções de mundo e objetivos de formação que vão além da transmissão de informações, configurando-se como um instrumento de socialização, identidade e integração social⁷.

O apagamento da identidade dos africanos escravizados é evidenciado no livro *História – Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, que destaca como esses indivíduos eram identificados não por sua etnia ou origem cultural, mas pelo porto africano onde haviam sido embarcados. Essa prática revela uma lógica desumanizadora, que reduzia pessoas a mercadorias e ignorava suas histórias, línguas e tradições.

A Figura 1 apresenta os *principais portos de embarque de africanos* durante o tráfico transatlântico, conectando localidades da costa africana (como Luanda, Benguela, Lagos e Cabo Verde) aos destinos nas Américas, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Essa representação cartográfica reforça como o sistema escravista operava com base em rotas comerciais, apagando deliberadamente a diversidade étnica dos povos africanos. Esse tipo de abordagem histórica, centrada na lógica mercantil e eurocêntrica, contribui para a marginalização de saberes africanos e para a reprodução de hierarquias culturais. Ao privilegiar narrativas ocidentais, silencia-se a pluralidade histórica e epistemológica que constitui a formação das sociedades americanas.

⁴ Apple, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁵ Sacristán, J. G. *O que significa currículo?* In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

⁶ 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.

⁷ Apple, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Figura 1 – Rotas do Tráfico Transatlântico de Escravizados



Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*, 8º ano, 2015, p. 15.

Esse silenciamento também aparece na escolha do currículo, que determina quais matérias são abordadas nas instituições de ensino e quais são omitidas ou discutidas de maneira rasa. A falta ou o tratamento restrito da narrativa africana nos materiais educativos reflete decisões políticas e ideológicas que formam a memória social e afetam a formação da identidade nacional. Ao selecionar determinados temas e omitir outros, o currículo escolar pode reforçar visões hegemônicas e perpetuar desigualdades históricas. Essa seleção curricular impacta diretamente a construção de valores éticos e a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a complexidade da sociedade contemporânea⁸. Conforme destaca Apple⁹, os currículos escolares historicamente reforçam ideologias dominantes, legitimando certos conhecimentos enquanto excluem outros, o que reforça desigualdades simbólicas e limita a compreensão crítica do mundo pelos alunos.

Nesse sentido, a inclusão ou exclusão de determinados temas, como a história africana, vai muito além da simples transmissão de conhecimento; trata-se de uma questão de equidade, reconhecimento cultural e representatividade histórica. O modo como essa história é apresentada nos materiais escolares reflete decisões curriculares que moldam a forma como compreendemos o passado.

Um exemplo disso é a Figura 2, que

mostra uma antiga fortificação construída pelos portugueses em 1482, na região que hoje corresponde à República de Gana, na África Ocidental. A imagem, datada de 1572, retrata São Jorge da Mina, um entreposto comercial que se tornou peça-chave no tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. A presença de navios e estruturas defensivas revela o caráter estratégico e mercantil da ocupação europeia.

O livro *História – Sociedade & Cidadania* utiliza essa imagem como ponto de partida para discutir o processo de escravização. Nas páginas contínuas da obra, são relatadas situações de pessoas, incluindo homens, mulheres e crianças, sendo forçosamente colocadas em navios de escravos, com destino ao Brasil. A jornada dessa travessia, que poderia levar de 30 a 45 dias, era caracterizada por situações extremamente difíceis: falta de alimentos, carência de água potável e superpopulação. O escritor menciona que cada indivíduo dispunha de apenas um copo d'água a cada dois dias, e que muitos ficavam doentes ao tentar consumir água do mar.

Para exemplificar essa situação, a obra utiliza uma litogravura de 1830, criada por Robert Walsh e T. Kelly, que retrata o interior de um barco negreiro e a maneira como os corpos eram organizados nos compartimentos inferiores. A imagem evidencia a brutalidade do sistema escravista e a perda de inúmeras vidas durante a

⁸ Santomé, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁹ Apple, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

travessia. Até aqueles que conseguiam sobreviver chegavam ao local em um estado crítico de cansaço físico e mental, muito confusos e enfraquecidos.

Essas escolhas visuais e narrativas revelam como a seleção curricular pode reforçar visões dominantes e silenciar outras perspectivas. Ao focar apenas nos aspectos da escravidão, sem

Figura 2 – Fortaleza de São Jorge da Mina, entreposto comercial português na África Ocidental (ilustração de 1572)



Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*, 8º ano, 2015, p. 14.

O processo de escolha do que se ensina e como se apresenta nos livros didáticos é influenciado por múltiplos atores, incluindo órgãos governamentais, editoras, especialistas e professores, cada um com sua própria visão de mundo, interesses e concepções pedagógicas¹⁰. Os

livros didáticos, como produtos culturais e pedagógicos, refletem essas disputas, sendo ao mesmo tempo instrumentos de mediação do conhecimento e objetos de análise crítica. Estudos sobre material didático revelam que muitas vezes

explorar a riqueza cultural e histórica dos povos africanos antes da colonização, o currículo escolar contribui para a perpetuação de desigualdades simbólicas e epistemológicas que ainda precisam ser enfrentadas.

conteúdos afrocentrados ou de minorias são simplificados, reduzidos a estereótipos ou inseridos de maneira marginal, o que compromete a formação de uma consciência histórica plural e ética¹¹.

Nesse contexto, a legislação educacional e as diretrizes curriculares exercem papel estruturante, ao propor a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinando que tais conteúdos sejam tratados de forma consistente, respeitando a complexidade histórica e promovendo a valorização

¹⁰ Moraes, M. A. B.; Garcia, T. M. F. B. *O papel do guia do livro didático de História/PNLN no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental*. In: 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

¹¹ 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, jan./jun. 2017. p. 113-138.

de todas as trajetórias¹². No entanto, o cumprimento dessas diretrizes depende fortemente da ação docente, da qualidade dos materiais didáticos e da formação dos professores, que precisam estar capacitados para mediar discussões, problematizar narrativas e estimular o pensamento crítico dos alunos. Essa mediação é essencial para que o ensino da História transcenda o simples relato de fatos e se torne uma prática de formação ética, cidadã e consciente da diversidade cultural¹³.

A atuação docente torna-se, portanto, central para contrabalançar lacunas e distorções presentes nos livros didáticos. Professores críticos e bem-formados podem problematizar as narrativas apresentadas, inserir fontes diversificadas e promover debates que estimulem a reflexão, a empatia e o pensamento histórico crítico¹⁴. A capacitação contínua e o suporte das instituições são fundamentais para que os professores consigam facilitar a compreensão de temas complexos e questionar ideias previamente aceitas, assegurando que o ensino da História não seja apenas informativo, mas também formativo em termos de ética, cidadania e reconhecimento da diversidade cultural.

Outro aspecto relevante é a necessidade de integrar a História da África de forma sistemática e contextualizada, evitando sua apresentação fragmentada ou episódica, muitas

vezes limitada à escravidão ou ao contato com a colonização europeia¹⁵.

A Figura 3, que retrata um estudante Guarani-Kaiowá em atividade escolar, evidencia a importância de repensar criticamente a presença dos povos indígenas nas narrativas históricas ensinadas nas escolas. Muitas vezes, essas culturas são agrupadas em uma “diversidade genérica”, o que apaga suas especificidades e contribuições singulares, além de favorecer estereótipos e silenciamentos, especialmente em relação aos africanos, que acabam sendo apresentados de forma superficial ou misturada a outros grupos. Nesse contexto, o ensino de uma história africana rica, diversa e complexa torna-se essencial para que os alunos compreendam processos históricos interligados, como a formação de sociedades, culturas, economias e resistências. A imagem do estudante indígena, portanto, não apenas representa a presença física desses sujeitos na escola, mas também simboliza a necessidade de uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça social e a valorização das trajetórias históricas de todos os povos. A inclusão desses saberes no currículo escolar é mais do que uma exigência legal, é um compromisso ético com a construção de uma consciência histórica crítica e inclusiva.

Figura 3 - Presença indígena na escola: protagonismo e resistência Guarani-Kaiowá



Fonte: FERNANDES, Lucilene. *Educação escolar indígena: práticas pedagógicas e construção de identidades*, 2018, p. 112.

¹² Brasil. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*.

¹³ Lüdke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2001.

¹⁴ André, M. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

¹⁵ 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, jun. 2012. p. 29-44.

A reflexão crítica sobre o currículo e os materiais didáticos evidencia que a educação histórica é também uma ferramenta de emancipação. Quando os conteúdos são abordados de forma inclusiva e contextualizada, os alunos desenvolvem habilidades de análise, julgamento e interpretação, essenciais para a formação de cidadãos capazes de interagir de maneira crítica com o mundo¹⁶. Esse processo exige um equilíbrio delicado entre respeitar tradições consolidadas, que estruturam a identidade cultural e histórica, e incorporar inovações que ampliem o horizonte do conhecimento e promovam a equidade educacional¹⁷. A educação histórica, portanto, precisa ser entendida como uma prática transformadora, que vai além do ensino de datas e personagens, mas que também aborda contextos, conflitos, resistências, relações de poder e contribuições culturais diversas, formando indivíduos conscientes de seu papel social e capazes de dialogar com o passado e o presente de maneira crítica e reflexiva¹⁸.

No contexto brasileiro, observa-se historicamente que o currículo escolar tem sido permeado por visões eurocêntricas e hegemônicas, que, muitas vezes, silenciaram ou relegaram a segundo plano a história, a cultura e as contribuições de grupos historicamente marginalizados, como os africanos e afrodescendentes. Tal hegemonia curricular reflete não apenas preconceitos culturais e sociais, mas também práticas pedagógicas que reforçam desigualdades, reproduzem estereótipos e limitam o potencial crítico e reflexivo do estudante. Nesse cenário, a integração da história da África e dos africanos no Ensino Fundamental II não deve ser vista como mera formalidade ou acréscimo periférico, mas como uma estratégia pedagógica e ética de valorização de saberes historicamente silenciados, promovendo consciência histórica, equidade social, reconhecimento étnico-racial e compreensão crítica das desigualdades estruturais¹⁹.

Além disso, a construção de um currículo que contemple a história africana exige a incorporação de metodologias ativas e participativas, que incentivem o estudante a investigar, analisar e problematizar criticamente as narrativas históricas, interagindo com várias outras fontes, como registros do passado, documentos, histórias contadas oralmente, obras de arte, canções, mitos, lendas e costumes culturais africanos. O

currículo, assim, deixa de ser linear e prescritivo, transformando-se em um espaço de investigação e construção colaborativa do conhecimento, em que o estudante é coautor de sua aprendizagem. Essa abordagem permite que o ensino da história africana seja não apenas informativo, mas formativo e transformador, estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e sociais, além de fomentar a empatia, a consciência histórica e a compreensão da diversidade cultural³.

A análise do currículo escolar evidencia sua função como mediador das relações entre escola, sociedade e cultura, revelando que ele não é neutro, mas carregado de valores, representações e escolhas epistemológicas que afetam a construção da identidade dos alunos; nesse sentido, a inclusão de conteúdos sobre a África e os povos africanos nos livros didáticos, como *História – Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, e *Araribá – Mais História*, organizado por Ana Cláudia Fernandes, desafia estereótipos e contribui para a reconstrução ética e epistemológica do conhecimento histórico, valorizando as múltiplas contribuições desses povos para a sociedade brasileira, enquanto Fernandes amplia a perspectiva ao incorporar imagens e referências aos povos indígenas, como a etnia Pataxó, demonstrando a necessidade de contemplar a diversidade cultural em sala de aula.

A Figura 4, que apresenta uma sala de aula da etnia Pataxó, evidencia a presença desses grupos no espaço educacional, reforçando a conquista de espaços de afirmação cultural prevista na Lei nº 11.645/08, e, embora aborde a questão indígena, se relaciona com a mesma abordagem de inclusão e valorização de segmentos que foram historicamente excluídos. Ela enfatiza a relevância de métodos de ensino que incentivem discussões, conversas e pensamentos críticos. Isso demonstra que o aprendizado da história precisa ser diversificado, englobando africanos, povos indígenas e outras comunidades pouco reconhecidas, assim favorecendo uma educação mais consciente e dedicada à justiça social, na qual os estudantes compreendem não apenas fatos históricos, mas também as relações de poder, discriminação e resistência que moldam a construção do conhecimento histórico.

¹⁶ 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.

¹⁷ Abud, K. M. *Processo de construção do saber histórico escolar*. História e Ensino, Londrina: Ed. UEL, v. 11, out. 2005b. p. 25-34.

¹⁸ Bittencourt, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

¹⁹ Barbosa, M. S. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese (Doutorado em História) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012.

Figura 4 – Sala de aula Pataxó: educação como espaço de resistência e afirmação cultural



Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*, 8º ano, 2015, p. 324.

É fundamental pensar em novos formatos e materiais didáticos, que contemplem não apenas textos, mas também mídias digitais, recursos audiovisuais, jogos pedagógicos e atividades interativas, capazes de aproximar o estudante das experiências históricas e culturais africanas. A sugestão é que o ensino sobre a história africana se torne dinâmico, contextualizado e revolucionário, estimulando o desenvolvimento de uma consciência histórica que seja crítica, ética e cidadã. Isso deve ser capaz de formar pessoas atentas à diversidade, à equidade social e à complexidade das interações culturais, políticas e econômicas entre o Brasil e a África. Dessa forma, o currículo escolar cumpre sua função não apenas de transmitir conhecimento, mas de construir pontes entre passado, presente e futuro, articulando teoria, prática, ética e engajamento social, e garantindo que a história da África e dos africanos seja integralmente reconhecida e valorizada no processo educativo³.

2. TEORIAS DO CURRÍCULO: AS DIFERENTES ABORDAGENS CURRICULARES

O estudo do currículo escolar exige não apenas a compreensão dos conteúdos e sequências didáticas, mas também uma análise profunda das teorias que fundamentam a organização do conhecimento e a prática pedagógica. Compreender essas teorias é essencial para perceber como o currículo influencia a formação integral do estudante, abrangendo

habilidades cognitivas, senso crítico, valores éticos e consciência social. Cada teoria curricular carrega consigo implicações políticas, culturais e sociais, impactando a maneira como os estudantes percebem a história, a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem. Nesse sentido, compreender o currículo como um espaço de mediação cultural e ideológica é fundamental para a construção de uma educação emancipatória e plural, que valorize diferentes narrativas e aportes culturais, incluindo aquelas dos povos africanos e afrodescendentes²⁰.

As teorias tradicionais do currículo enfatizam a transmissão linear de conteúdos considerados universais, priorizando memorização, organização rígida do saber e avaliação centrada em resultados quantitativos. Embora ofereçam estrutura e clareza, essas abordagens tendem a silenciar experiências culturais marginalizadas, reduzindo a complexidade da história e reforçando perspectivas hegemônicas. As abordagens tecnicistas, muitas vezes associadas às teorias tradicionais, focam na eficiência pedagógica, objetividade e controle da aprendizagem, buscando padrões e métricas de avaliação que, apesar de facilitarem o planejamento, podem limitar a criatividade e a problematização crítica por parte dos estudantes. Para além da técnica, essas teorias têm implicações ideológicas significativas, pois moldam percepções sobre quais saberes são considerados centrais e quais são secundários, influenciando a valorização da história africana nas escolas²¹.

²⁰ Lopes, A. R. C.; Macedo, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

²¹ Abud, K. M. *Processo de construção do saber histórico escolar*. História e Ensino, Londrina: Ed. UEL, v. 11, out. 2005b. p. 25-34.

Em contraste, as teorias críticas do currículo ampliam o espaço dos saberes ao incorporar dimensões sociais, políticas e culturais que permeiam o ensino-aprendizagem. Elas defendem que o currículo deve ser um espaço de reflexão, transformação social e justiça educativa, promovendo o questionamento de desigualdades e a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a história africana e afro-brasileira assume papel central, pois permite problematizar estereótipos, valorizar contribuições culturais e promover uma compreensão mais plural e complexa da formação da sociedade brasileira. Essas teorias incentivam a participação ativa de professores e estudantes na construção do conhecimento, rompendo com a transmissão passiva e favorecendo a análise crítica, a interpretação histórica e o desenvolvimento de consciência ética e social²².

As teorias pós-críticas, por sua vez, consolidam espaços de reflexão e problematização, promovendo metodologias ativas e colaborativas que articulam diferentes perspectivas culturais e históricas. Essa abordagem desafia estruturas lineares, propondo que o currículo se torne um espaço dialógico e plural, em que professores e estudantes dialoguem com narrativas diversas e fontes históricas autênticas. No ensino da história africana, as teorias pós-críticas estimulam a apropriação crítica de documentos, textos, imagens, artes e tradições, permitindo aos estudantes construir uma visão integrada e reflexiva da África e de sua diáspora. Além disso, contribuem para o fortalecimento da cidadania, do respeito à diversidade e do reconhecimento da relevância social, política e cultural de populações historicamente silenciadas²³.

2.1 TEORIAS TRADICIONAIS E TECNICISTA DO CURRÍCULO: ESPAÇO HEGEMÔNICO DOS SABERES

As teorias tradicionais e tecnicistas do currículo, ao longo da história da educação formal, estabeleceram-se como os alicerces de um modelo de ensino centrado na transmissão linear do conhecimento, em que o estudante é percebido

primordialmente como um receptor passivo, e o professor, como a figura central e detentora exclusiva do saber. Nesse paradigma, a função do currículo se restringe, muitas vezes, à organização de conteúdos considerados universais e cientificamente neutros, com foco em resultados mensuráveis e na memorização de informações. Esta concepção de ensino reforça a ideia de que o conhecimento deve ser acumulativo e linear, priorizando conteúdos que atendem às exigências de exames e avaliações padronizadas, enquanto experiências culturais, sociais, étnicas e históricas diversas são frequentemente marginalizadas ou ignoradas.

No âmbito do ensino de história, especialmente no Ensino Fundamental II, a apresentação da história africana e afro-brasileira nos materiais didáticos frequentemente aparece de maneira desarticulada, superficial e influenciada por relatos centrados na Europa, que invisibilizam a complexidade histórica, social e cultural das sociedades africanas e das diásporas africanas no Brasil. Esse tipo de abordagem pedagógica não só restringe a percepção da história, mas também perpetua ideias excludentes ao mostrar os povos africanos apenas pela ótica da colonização, da escravidão e da violência, negligenciando as múltiplas formas de resistência, transformação social e criação cultural desenvolvidas ao longo do tempo²⁴. A ausência de um tratamento integral e contextualizado impede que os estudantes compreendam a importância das contribuições africanas na formação do Brasil contemporâneo, reforçando preconceitos e estereótipos presentes na sociedade atual²⁵.

A esfacelamento do ensino sobre a história africana e afro-brasileira é acentuada pelo uso de recursos educacionais que favorecem narrativas lineares e unidimensionais, restringindo o conhecimento a datas, personagens históricos isolados e acontecimentos específicos. Tal abordagem impede a percepção de continuidade histórica e reduz a experiência de aprendizagem a uma memória de fatos isolados, sem permitir que os alunos compreendam relações complexas entre passado e presente²⁶. Bittencourt²⁷ e Abud²⁸

²² Santomé, J. T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

²³ 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.

²⁴ Bittencourt, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

²⁵ Apple, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

²⁶ Abud, K. M. *Processo de construção do saber histórico escolar*. História e Ensino, Londrina: Ed. UEL, v. 11, out. 2005b. p. 25-34.

²⁷ Bittencourt, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

²⁸ 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.

destacam que a escolarização da história deve ir além da memorização de acontecimentos, incorporando problematizações e perspectivas críticas que permitam aos estudantes analisar diferentes contextos históricos, econômicos e culturais, bem como refletir sobre os impactos dessas histórias na sociedade atual.

Além disso, a forma como os livros didáticos organizam o conteúdo histórico frequentemente demonstra escolhas ideológicas e políticas que refletem interesses dominantes. Conteúdos sobre a história africana e afro-brasileira são, em geral, incluídos de maneira pontual, restritos a capítulos específicos, datas comemorativas ou menções superficiais, o que reforça a percepção de que esses conhecimentos são complementares ou periféricos. Essa delimitação curricular é particularmente evidente em contextos como o de Vitória da Conquista, na Bahia, onde os materiais didáticos, muitas vezes, não exploram adequadamente a riqueza cultural, social e política dos povos africanos, nem as complexidades das sociedades afro-brasileiras²⁹. Essa abordagem segmentada favorece uma compreensão distorcida da história nacional, que se apresenta incompleta e parcial, desconsiderando os papéis ativos desses grupos na construção social e cultural do país³⁰.

O impacto dessa abordagem na formação ética e cidadã dos alunos é profundo. Ao não valorizar a diversidade cultural e histórica, o currículo limita a construção de uma consciência crítica capaz de identificar injustiças, compreender desigualdades estruturais e reconhecer o valor das múltiplas contribuições sociais e culturais. O ensino superficial e fragmentado compromete o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação histórica, essenciais para a formação de cidadãos informados, críticos e socialmente responsáveis³¹. Nesse sentido, a educação histórica deve ser concebida como um instrumento de

transformação social, permitindo que os alunos compreendam a complexidade das relações humanas, a construção de identidades e as dinâmicas de poder que percorrem diferentes tempos e espaços³².

A mediação docente desempenha papel central na superação das limitações impostas pelos livros didáticos e pelas orientações curriculares restritivas. Professores bem-preparados podem problematizar o conteúdo, diversificar fontes históricas, propor debates e atividades reflexivas que promovam o pensamento crítico e ampliem a compreensão sobre a história africana e afro-brasileira³³. A formação continuada de docentes é, portanto, essencial, permitindo-lhes construir estratégias pedagógicas que resgatem o protagonismo desses grupos históricos e ofereçam aos alunos uma visão mais ampla, inclusiva e complexa da história. Nesse cenário, o educador desempenha o papel de facilitador do saber, permitindo a construção de narrativas que reconheçam a pluralidade cultural, promovam a valorização das divergências e estimulem a reflexão crítica e a ética entre os estudantes.³⁴

É fundamental, ainda, integrar o estudo da África e das diásporas de forma contínua e sistemática, e não apenas episódica. O ensino de conteúdos afro-brasileiros não deve se limitar a capítulos isolados ou datas comemorativas, mas ser estruturado como eixo transversal, capaz de articular acontecimentos, processos sociais e econômicos, e as contribuições culturais desses grupos para a sociedade contemporânea³⁵. Ao incorporar a história africana de maneira integral, os livros didáticos podem contribuir para a construção de uma narrativa mais plural, que problematize preconceitos e estereótipos, reconheça a agência dos sujeitos históricos e promova a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua própria história e da história de outros grupos sociais³⁶.

²⁹ 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, jun. 2012.

³⁰ 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, jan./jun. 2017.

³¹ André, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

³² Barbosa, M. S. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese (Doutorado em História) — Universidade de São Paulo, 2012.

³³ Lüdke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2001.

³⁴ Moraes, M. A. B.; Garcia, T. M. F. B. *O papel do livro didático de História/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental*. In: 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

³⁵ 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.

³⁶ Silva, V. R. F.; Pina, M. C. D. *O ensino de história no contexto da ditadura civil-militar: narrativas dos professores em Vitória da*

Para ilustrar, a Figura 5, que retrata uma criança do povo indígena Ikpeng em Feliz Natal, Mato Grosso, evidencia a relevância de construir narrativas históricas que reconheçam a diversidade cultural e deem visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados. Embora o foco deste estudo seja a presença da África e dos africanos nos livros didáticos de História, a imagem amplia a reflexão ao mostrar que os povos indígenas também sofrem apagamentos e estereótipos nas representações escolares. Assim como africanos e afro-brasileiros, os indígenas devem ser considerados em sua pluralidade, com histórias próprias, cosmologias e contribuições fundamentais para a formação da sociedade brasileira. Nesse

contexto, a atuação docente assume papel crucial: professores bem-preparados podem superar limitações do material didático, promovendo abordagens que valorizem o protagonismo desses grupos e favoreçam uma compreensão mais ampla e crítica da história. A representação da criança Ikpeng, ao destacar elementos culturais e étnicos frequentemente invisibilizados, simboliza a urgência de práticas pedagógicas que integrem o estudo das diásporas africanas e das culturas indígenas de forma contínua, sistemática e transversal, fortalecendo a formação de cidadãos conscientes, éticos e respeitosos diante da diversidade que compõe o Brasil.

Figura 5 – Criança do povo indígena Ikpeng em Feliz Natal (MT): representação da diversidade cultural e visibilidade histórica



Fonte: FERNANDES, Lucilene. *Educação escolar indígena: práticas pedagógicas e construção de identidades*, 2018, p. 29.

Essa reflexão evidencia, ainda, que o currículo e o material didático são produtos culturais e políticos, carregados de escolhas e valores que refletem relações de poder na sociedade. A construção de um currículo inclusivo e

representativo exige revisão crítica desses materiais, incorporação de perspectivas diversas e problematização das narrativas históricas dominantes³⁷. Assim, a educação histórica torna-se um espaço de diálogo, reconstrução e valorização

Conquista-Bahia (1964-1985). Revista Práxis Educacional, v. 18, n. 49, 2022.

³⁷ Brasil. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*

das identidades culturais, promovendo equidade, justiça social e uma compreensão mais ampla da humanidade, essencial para a formação de cidadãos aptos a interagir de maneira ética, crítica e responsável no mundo contemporâneo³⁸.

Além disso, a abordagem tecnicista, com sua ênfase em eficiência, objetividade e controle pedagógico, tende a transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma sequência mecanicista de atividades, tarefas e avaliações padronizadas, nas quais a criatividade, o questionamento crítico e a problematização do conhecimento são frequentemente desvalorizados. A lógica tecnicista privilegia o cumprimento de metas e indicadores de desempenho, muitas vezes desconectados da realidade social dos alunos, promovendo uma educação formalizada e distante das experiências cotidianas. Essa estrutura, embora garanta organização e clareza didática, acaba reforçando a reprodução de saberes hegemônicos, criando um ambiente educacional que não favorece a reflexão ética sobre a história e que dificulta o reconhecimento da diversidade cultural e histórica presente na sociedade brasileira³⁹. O currículo, dessa maneira, não apenas exclui perspectivas africanas, mas também limita a capacidade do estudante de desenvolver senso crítico sobre as desigualdades históricas e sociais, consolidando, inadvertidamente, estereótipos e preconceitos de longa duração.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como a história africana é tratada nos currículos tradicionais e tecnicistas: conteúdos muitas vezes são apresentados de maneira isolada, episódica ou simbólica, sem conexões com processos históricos mais amplos ou com a realidade social dos estudantes. As narrativas africanas frequentemente aparecem como exóticas ou distantes, com foco em guerras, escravidão ou tradições folclóricas, deixando de lado aspectos fundamentais como a diversidade cultural, os sistemas políticos complexos, os movimentos sociais e a produção intelectual africana. Essa limitação não apenas reduz a compreensão da África e de sua diáspora, mas também impede que os estudantes desenvolvam uma consciência histórica crítica, reflexiva e ética, capaz de identificar desigualdades,

reconhecer contribuições significativas e valorizar a pluralidade cultural. Além disso, a ausência de perspectivas inclusivas reforça a hegemonia cultural eurocêntrica, limitando a capacidade do currículo de formar cidadãos conscientes e engajados socialmente⁴⁰.

Entretanto, mesmo dentro dessas abordagens, existem possibilidades de resignificação e inovação curricular. A integração de princípios críticos e pós-críticos ao currículo tradicional permite que se mantenha a clareza, a organização e a sequência lógica de conteúdos, sem abrir mão da problematização, da inclusão e do engajamento ético dos estudantes. Por exemplo, ao se explorar a história africana como um campo de múltiplas narrativas, é possível estimular competências críticas, percepção histórica plural e reflexão sobre diversidade étnico-racial, conectando os conteúdos formais com experiências culturais locais e globais. Essa articulação inovadora não apenas amplia o espaço de aprendizagem, mas também fortalece práticas pedagógicas conscientes, democráticas e inclusivas, desafiando os limites do currículo tecnicista e tradicional e permitindo a construção de um projeto educativo que reconheça a África e os africanos como protagonistas históricos e culturais, com contribuições centrais para a formação da sociedade brasileira⁴¹.

2.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO: A AMPLIAÇÃO SABERES

As teorias críticas do currículo emergem como um contraponto significativo às abordagens tradicionais e tecnicistas, propondo uma revisão profunda do papel da educação na formação social e cultural dos estudantes. Ao enfatizar a dimensão histórica, social e política do currículo, essas teorias desafiam a ideia de neutralidade do conhecimento escolar e afirmam que todo currículo é, em sua essência, um espaço de disputa de significados, valores e interesses sociais. Sacristán⁴² destaca que, nesse paradigma, o currículo não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas deve estimular o estudante a refletir criticamente sobre a realidade em que está inserido, reconhecendo as estruturas de poder, as desigualdades e as relações

³⁸ 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.

³⁹ Lopes, A. R. C.; Macedo, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

⁴⁰ Bittencourt, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

⁴¹ Abud, K. M. *Processo de construção do saber histórico escolar*. História e Ensino, Londrina: Ed. UEL, v. 11, out. 2005b. p. 25-34.

⁴² Sacristán, J. G. *O que significa currículo?* In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

sociais que moldam o conhecimento e a aprendizagem. A educação, portanto, torna-se um instrumento de empoderamento e transformação social, na medida em que possibilita a construção de consciência histórica e ética.

Dentro dessa perspectiva, o ensino da história africana assume papel central e estratégico. Santomé ⁴³ argumenta que incluir narrativas africanas e afro-brasileiras no currículo não é apenas uma questão de correção histórica, mas uma política educacional transformadora, capaz de questionar hegemonias culturais e desconstruir estereótipos profundamente enraizados. A história africana, quando apresentada de forma crítica e contextualizada, permite que os estudantes compreendam a complexidade das sociedades africanas, suas interações globais, e sua contribuição histórica para o Brasil, incluindo aspectos econômicos, culturais, políticos e intelectuais. Essa abordagem amplia o horizonte de aprendizagem, promovendo um currículo plural, inclusivo e sensível às injustiças sociais, fortalecendo a consciência sobre questões de etnia, diversidade e cidadania histórica.

A Figura 6, que apresenta a gravura de uma personagem com máscara e gargantilha metálica, atribuída à figura histórica de Anastácia, constitui um símbolo emblemático da opressão, da violência e da exploração sofrida pelas pessoas negras durante o período escravocrata no Brasil. Esta imagem, ao ser inserida no contexto das teorias críticas do currículo, adquire uma função pedagógica de grande relevância, pois não se limita a ilustrar um momento histórico, mas também promove a articulação entre saberes acadêmicos e experiências sociais, culturais e afetivas dos estudantes. O recurso visual permite ao educador problematizar a construção histórica oficial, evidenciando como os sujeitos negros foram frequentemente invisibilizados, silenciados ou representados de maneira estereotipada, e como suas trajetórias de resistência e luta por dignidade foram historicamente negligenciadas nos currículos escolares tradicionais.

Ao observar a gravura de Anastácia, marcada pelo sofrimento e pelo silêncio imposto pela máscara e pela gargantilha, os estudantes podem ser convidados a refletir criticamente sobre as múltiplas formas de dominação e de exclusão que caracterizaram a escravidão no Brasil, assim como

os mecanismos de poder que sustentaram a desigualdade racial ao longo dos séculos. A imagem atua como um ponto de partida para discussões mais amplas sobre racismo estrutural, preconceito social e discriminação histórica, permitindo que o currículo vá além da simples memorização de datas, nomes e eventos, estimulando a construção de um conhecimento histórico crítico, plural e socialmente engajado.

Além disso, a gravura de Anastácia possibilita uma reflexão sobre a dimensão afetiva do ensino de história, conectando as experiências de opressão vividas no passado com os impactos presentes da desigualdade racial na sociedade brasileira contemporânea. O educador, ao utilizar este recurso pedagógico, pode desenvolver atividades que incentivem o debate, o diálogo, a empatia e a compreensão das múltiplas narrativas que compõem a história nacional, reforçando a importância de reconhecer e valorizar sujeitos historicamente marginalizados, bem como suas contribuições sociais, culturais e políticas.

No âmbito da formação cidadã, a gravura evidencia a necessidade de um ensino que articule conhecimento histórico, ética e justiça social, promovendo a sensibilização dos estudantes para questões de equidade, direitos humanos e diversidade cultural. Anastácia, enquanto símbolo de resistência e sofrimento, permite problematizar a forma como os livros didáticos e outros materiais escolares representam o passado, questionando estereótipos e encorajando práticas pedagógicas descolonizadoras, inclusivas e comprometidas com a valorização da pluralidade cultural.

Portanto, ao integrar a gravura de Anastácia no ensino de história, o currículo escolar se transforma em um instrumento de reflexão crítica, capaz de estimular a análise das relações de poder e das desigualdades históricas, e de promover a construção de conhecimentos que respeitem a dignidade, a memória e os direitos das populações negras. A imagem torna-se um recurso estratégico para aproximar os estudantes de experiências históricas muitas vezes invisibilizadas, reforçando a urgência de uma abordagem pedagógica que combine rigor acadêmico, sensibilidade social e compromisso ético com a transformação da sociedade.

⁴³ Santomé, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*.

Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

Figura 6 – Gravura atribuída à figura histórica de Anastácia: símbolo da opressão e resistência do povo negro no período escravocrata



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*, 8º ano, 2015, p. 19. Acervo: Jacques Etienne Arago, 1839, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Mota ⁴⁴ enfatiza que a educação antirracista, articulada a essas perspectivas críticas, possibilita que o currículo se torne um espaço de reflexão ética e política, no qual os estudantes são incentivados a questionar preconceitos, reconhecer contribuições marginalizadas e desenvolver empatia histórica. Essa dimensão crítica contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de intervir de maneira informada e ética na sociedade, e fortalece o compromisso da escola com a justiça social.

O fato é que as teorias críticas não se limitam a um enfoque moral ou ideológico; elas impulsionam a inovação curricular ao propor metodologias ativas, participativas e problematizadoras, em que o professor atua como mediador do conhecimento e os estudantes como protagonistas do aprendizado. A implementação de projetos pedagógicos baseados em investigação, debate e análise crítica de fontes históricas permite uma apropriação significativa do saber, desafiando estruturas curriculares rígidas e promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, a história africana e afro-brasileira

deixa de ser um conteúdo suplementar ou simbólico e torna-se um eixo central do currículo crítico, capaz de transformar a compreensão histórica dos estudantes e fortalecer práticas educativas antirracistas, inclusivas e inovadoras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO: CONSOLIDANDO ESPAÇOS DOS SABERES

As teorias pós-críticas do currículo surgem como uma evolução e ampliação das abordagens críticas, buscando consolidar espaços de saberes diversos e múltiplas perspectivas culturais no processo de ensino-aprendizagem. Essas teorias defendem que o currículo escolar deve integrar experiências, narrativas e identidades diversas, reconhecendo que o conhecimento histórico não é linear, absoluto ou universal, mas sim construído a partir de múltiplos olhares, contextos e temporalidades. Rüsen ⁴⁵ ressalta que, nessa perspectiva, a aprendizagem histórica deixa de ser apenas um processo de memorização de fatos e datas, tornando-se um espaço de interpretação,

⁴⁴ Mota, T. H. *Ensino antirracista na educação básica: uma introdução*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. v. 1. p. 13-26.

⁴⁵ Rüsen, J. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa, v. 1, n. 2, 2006. p. 7-16.

análise crítica e reflexão ética, em que os estudantes são estimulados a compreender os impactos sociais, políticos e culturais das narrativas históricas. Essa abordagem implica que o currículo deve ser flexível, aberto à inovação e sensível às demandas sociais, permitindo que diferentes grupos culturais sejam representados de maneira significativa.

Um dos grandes desafios das teorias pós-críticas é a reestruturação dos livros didáticos de História, que tradicionalmente têm priorizado narrativas eurocêntricas e lineares. Backes⁴⁶ enfatiza que o currículo pós-crítico exige materiais didáticos que promovam a diversidade cultural, abordem múltiplas interpretações dos eventos históricos e valorizem perspectivas marginalizadas, incluindo a história da África e dos africanos. Ao apresentar narrativas complexas e multifacetadas, os livros didáticos passam a ser ferramentas de engajamento intelectual e ético, estimulando os estudantes a questionarem estereótipos, reconhecerem desigualdades históricas e refletirem sobre as inter-relações entre sociedades, culturas e experiências humanas. Essa abordagem transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico, em que o aprendizado é construído a partir do diálogo, da problematização e da reflexão crítica, e não apenas da transmissão unilateral de conteúdos.

Além disso, a perspectiva pós-crítica promove uma interação contínua entre saberes acadêmicos e experiências cotidianas dos estudantes, consolidando o currículo como um espaço de construção coletiva do conhecimento. Oliva⁴⁷ destaca que incluir a história africana no currículo escolar não se limita à questão da inclusão simbólica, mas representa uma oportunidade de ressignificação identitária e cultural, permitindo que os estudantes entendam o papel da África na constituição histórica, social e cultural do Brasil. Essa integração de saberes e experiências promove uma educação historicamente consciente e eticamente responsável, estimulando o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e empáticas, essenciais para a formação de cidadãos comprometidos com a diversidade e a justiça social.

As teorias pós-críticas desafiam as práticas pedagógicas tradicionais ao propor metodologias ativas, participativas e colaborativas, nas quais o professor atua como mediador e facilitador do conhecimento, e os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem. Essa

abordagem promove o engajamento profundo com conteúdos históricos, encorajando a problematização de narrativas, a análise comparativa de fontes e a construção de múltiplas interpretações. A história africana, nesse contexto, torna-se um eixo central do currículo, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão ampla, crítica e ética da sociedade, reconhecendo a diversidade cultural, as contribuições históricas que muitas vezes são ignoradas e as dificuldades atuais ligadas à desigualdade, à discriminação e à formação de uma sociedade diversa e democrática.

A Tabela 1 sintetiza, de forma detalhada e estruturada, os principais aspectos das teorias pós-críticas do currículo aplicadas à análise da representação da África e dos africanos nos livros didáticos de História adotados para o Ensino Fundamental II na rede municipal de Vitória da Conquista – BA. Nela, são articuladas dimensões teóricas, epistemológicas, pedagógicas e socioculturais, evidenciando como o currículo escolar pode funcionar como espaço de construção de saberes diversos e múltiplas perspectivas culturais. Cada dimensão da tabela apresenta subdimensões que exploram desde a crítica ao eurocentrismo e à linearidade histórica, até a promoção de metodologias participativas e a integração entre saberes acadêmicos e experiências cotidianas dos estudantes. Além disso, a tabela aponta as implicações pedagógicas de cada abordagem, seus impactos éticos e sociais, e a relevância do contexto local, permitindo compreender como a inclusão da história africana contribui para a formação crítica, reflexiva e plural dos alunos, promovendo justiça histórica e cultural dentro do ambiente escolar. Dessa forma, a tabela funciona como um guia analítico que conecta teoria, prática e realidade educativa, fortalecendo a compreensão do papel do currículo e dos livros didáticos na construção de identidades históricas e na valorização da diversidade cultural.

⁴⁶ Backes, J. L. *Os conceitos de multiculturalismo/interculturalismo e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica*. Revista Quaestio, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013.

⁴⁷ 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, jun. 2012. p. 29-44.

Tabela 1 – Teorias Pós-Críticas do Currículo: Representações da África e dos Africanos nos Livros Didáticos de História na Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA

DIMENSÃO	SUBDIMENSÃO	DESCRIÇÃO ANALÍTICA	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	IMPACTO SOCIOCULTURAL/ ÉTICO	RELAÇÃO COM CONTEXTO LOCAL
Fundamentos Teóricos	Epistemologia do currículo	O conhecimento histórico é construído de forma contextual, plural e dinâmica, não linear ou absoluto; enfatiza a historicidade das interpretações.	Promover exercícios de análise crítica das narrativas históricas; incentivar múltiplas leituras e comparações de fontes.	Desenvolve consciência histórica, ética e reflexiva; combate narrativas hegemônicas e silenciamentos históricos.	Permite analisar como os livros didáticos locais representam a África e os africanos em Vitória da Conquista, considerando especificidades culturais e sociais da região.
	Crítica ao eurocentrismo	Identifica a predominância de perspectivas ocidentais e marginalização de saberes africanos.	Atividades de problematização de representações estereotipadas; oficinas de reconstrução de narrativas históricas.	Confronta desigualdades históricas, promovendo justiça epistemológica; valoriza diversidade cultural.	Reflete a necessidade de contextualizar o ensino local frente à herança colonial e racista presente nos materiais escolares.
Construção de Significados	Pluralidade de perspectivas	Integra múltiplas vozes, experiências e temporalidades, reconhecendo a contribuição africana para a história global e brasileira.	Debates, produção textual, dramatizações, análises comparativas de narrativas; metodologias ativas e participativas.	Promove reconhecimento de identidades historicamente invisibilizadas; fortalece autoestima e pertencimento cultural.	Favorece compreensão do papel da diáspora africana no território local e nas histórias comunitárias.
	Reflexão ética	Estimula análise crítica sobre relações de poder, opressão, racismo estrutural e resistência cultural.	Discussão de casos, estudo de eventos históricos controversos e análise de imagens/gravuras.	Fomenta empatia, consciência social e ética, contribuindo para cidadania crítica e engajada.	Permite discutir a presença africana na história local e as repercussões socioculturais na cidade de Vitória da Conquista.
Desafios Curriculares	Reestruturação de materiais	Necessidade de revisar e ampliar livros didáticos para representar diversidade cultural e afrodescendente.	Oficinas pedagógicas de análise e crítica de conteúdos; produção de materiais complementares.	Corrige desigualdades na representação histórica; promove visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados.	Adapta conteúdos ao contexto da rede municipal, respeitando o perfil socioeconômico e cultural dos alunos.
	Inovação e flexibilidade curricular	Currículo como espaço aberto à experimentação, integração interdisciplinar e construção coletiva de saberes.	Criação de projetos interdisciplinares, integração com artes, geografia, literatura e ciências sociais.	Amplia compreensão crítica da realidade; fortalece competências reflexivas e analíticas.	Possibilita a elaboração de sequências didáticas contextualizadas ao cotidiano de Vitória da Conquista.
Metodologias de Ensino	Pedagogia participativa	Professor como mediador e estudante como protagonista;	Estudos de caso, debates estruturados,	Promove autonomia intelectual, senso	Incentiva protagonismo estudantil na

		aprendizagem baseada em diálogo e problematização.	análise de fontes primárias e secundárias, atividades colaborativas.	crítico e responsabilidade ética no aprendizado.	construção de narrativas locais e na valorização da herança africana.
	Integração saberes-acadêmicos e cotidianos	Conexão entre experiências dos estudantes e conteúdos escolares.	Projetos de investigação local, entrevistas, registros orais e pesquisa comunitária.	Gera ressignificação identitária, consciência histórica e valorização da diversidade cultural.	Contextualiza a história africana na realidade socioeducativa da cidade, reforçando relações entre escola e comunidade.
Representação da África e dos Africanos	Complexidade e narrativa	Inclusão de múltiplas interpretações, trajetórias, resistências e contribuições africanas.	Análise de imagens, textos, gravuras e mapas; exercícios de reconstrução narrativa.	Amplia percepção crítica sobre estereótipos e invisibilização histórica; fortalece consciência social.	Permite estudar como narrativas africanas são apresentadas ou silenciadas nos livros usados em Vitória da Conquista.
	Formação cidadã e ética	Educação histórica voltada para justiça social, diversidade cultural e reconhecimento de desigualdades passadas e presentes.	Projetos de intervenção pedagógica, debates, produção de guias críticos, incentivo à reflexão ética.	Constrói senso de responsabilidade social, empatia e valorização da pluralidade cultural.	Conecta aprendizagem acadêmica com práticas sociais e culturais locais, estimulando engajamento cívico e valorização da diáspora africana.

Fonte: elaboração própria (2025)

A elaboração da Tabela 1 justifica-se como estratégia metodológica e analítica para organizar de forma sistemática e visual os múltiplos elementos das teorias pós-críticas do currículo, especialmente no contexto do estudo sobre a representação da África e dos africanos nos livros didáticos de História adotados para o Ensino Fundamental II na rede municipal de Vitória da Conquista – BA. Ao consolidar dimensões epistemológicas, pedagógicas, socioculturais e éticas em um único quadro, a tabela permite compreender como o currículo escolar atua como espaço de construção de saberes plurais, possibilitando a problematização de narrativas historicamente excludentes e o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.⁴⁸

⁴⁸ AGUIAR, E. P.; PINA, M. C. D. *Juventude e ensino de história: desafios metodológicos*. Politeia – História e Sociedade, v. 21, n. 1, p. 67-85, 2022.

⁴⁹ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

⁵⁰ BORGES, J. A. *A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

A escolha de recorrer a esse instrumento é apoiada em referências de relevância nacional e internacional no campo da educação e do currículo. Aguiar e Pina destacam a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados e a reflexão crítica sobre o conhecimento escolar, enfatizando a dimensão legal e ética do currículo em harmonia com legislações como a Lei nº 10.639/03.⁴⁹ Borges expande a visão ao discutir as particularidades da história africana e afro-brasileira na educação, ressaltando a importância de recuperar histórias esquecidas e firmar métodos de ensino que sejam socialmente responsáveis.⁵⁰ Complementarmente, estudos de Abud, Alves e André⁵¹ reforçam a relevância de metodologias qualitativas e participativas na construção de conhecimentos escolares, enquanto Apple⁵², Santomé⁵³

⁵¹ 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; APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

⁵² APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

⁵³ SANTOMÉ, J. T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2012.

e Oliva⁵⁴ enfatizam a articulação entre currículo, poder e representações culturais, alertando para os riscos de naturalização de visões eurocêntricas e para a urgência de estratégias de ensino que promovam diversidade, pluralidade e justiça social.

Dessa forma, a tabela não apenas organiza conceitos complexos de forma acessível e visualmente clara, mas também fortalece a análise crítica, permitindo vincular teoria, prática pedagógica e contexto local, e evidenciando o papel transformador do currículo no reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, na construção de identidades plurais e na promoção de uma educação inclusiva, ética e comprometida com a justiça social. Ela funciona como instrumento de reflexão avançada, integrando contribuições teóricas, legais e metodológicas, oferecendo subsídios sólidos para pesquisadores e professores na compreensão das implicações pedagógicas da inclusão da história africana nos conteúdos escolares.

3.0 O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA (DCRB)

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) estabelece um conjunto de diretrizes que orientam a educação no Ensino Fundamental, configurando-se como um instrumento estratégico para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente significativas. Segundo Arroyo⁵⁵, o currículo deve ser entendido não apenas como um documento prescritivo, mas como um espaço de negociação, onde se confrontam múltiplas perspectivas culturais, históricas e sociais. Nesse sentido, o DCRB posiciona a diversidade cultural, étnica e histórica como princípio fundamental, indicando que a escola deve estimular os estudantes a refletirem sobre a pluralidade social e a complexidade do mundo em que vivem, promovendo aprendizagens que

ultrapassem a memorização mecânica e a transmissão linear de conteúdos.

O enfoque dado à história africana e afro-brasileira no DCRB constitui uma tentativa de ressignificação do ensino de história, alinhando-se às propostas de inclusão e justiça social defendidas por Backes e Pavan⁵⁶ e Rocha⁵⁷. Essa perspectiva incentiva a construção de uma narrativa que problematiza desigualdades, desconstrói estereótipos e valoriza a contribuição africana na formação da sociedade brasileira, permitindo aos alunos desenvolver consciência histórica, empatia cultural e senso crítico. Nesse contexto, o currículo se torna um espaço de reflexão ética e política, capaz de formar cidadãos conscientes das relações de poder e das injustiças sociais historicamente construídas.

A análise crítica dos materiais didáticos emerge como uma ação estratégica para verificar a consistência do currículo com essas diretrizes. Gomes e Oliveira⁵⁸ ressaltam que os livros didáticos devem ir além da mera apresentação de fatos, promovendo aprendizado crítico, reflexão ética e valorização da diversidade cultural. Paralelamente, Caimi⁵⁹ e Pacini⁶⁰ destacam que é essencial identificar nos materiais narrativas que incluam múltiplas perspectivas históricas e culturais, permitindo aos estudantes reconhecer, questionar e valorizar os saberes historicamente silenciados. Assim, os livros de história tornam-se ferramentas de mediação pedagógica que conectam o conteúdo acadêmico às experiências de vida e à realidade social dos alunos, promovendo engajamento e protagonismo estudantil.

Além disso, a implementação efetiva do DCRB depende da formação contínua dos professores e da criação de estratégias didáticas inovadoras, que integrem práticas interdisciplinares, projetos de pesquisa e atividades que promovam

⁵⁴ 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, jun. 2012.

⁵⁵ Arroyo, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

⁵⁶ 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; UCDB, 2008. p. 215-232.

⁵⁷ Rocha, R. M. C. *Formação remota: educação, currículo, africanidades e brasilidades*. DLR, 2020.

⁵⁸ Gomes, M. F.; Oliveira, L. B. *Currículo e diversidade cultural: análise crítica do DCRB*. Revista Educação em Foco, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2018.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ 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, jan./jun. 2017.

reflexão crítica sobre a história africana e afro-brasileira. Segundo Anhorn e Costa⁶¹, a escola deve atuar como espaço de resistência a práticas pedagógicas excludentes, promovendo diversidade e equidade na aprendizagem. Essa perspectiva coloca o currículo como um instrumento de transformação social, capaz de fortalecer identidades culturais, desconstruir preconceitos e fomentar uma educação inclusiva, crítica e historicamente fundamentada. O compromisso ético da escola, portanto, vai além do ensino formal, englobando dimensões políticas e culturais essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Portanto, o DCRB representa um avanço significativo na educação brasileira, ao oferecer diretrizes que integram diversidade, crítica e reflexão ética, consolidando a escola como espaço de aprendizagem plural, inclusivo e inovador. A combinação de análises críticas de livros didáticos, formação docente contínua e práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do currículo referencial possibilita a construção de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de dialogar com a diversidade cultural, histórica e social do Brasil contemporâneo. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um instrumento técnico de ensino e se torna um projeto ético-político de educação, alinhado à promoção da justiça social e da valorização de saberes historicamente marginalizados^{62, 63}.

3.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO NO SISTEMA DE ENSINO DA BAHIA

A contextualização histórica do currículo escolar da Bahia evidencia a íntima relação entre políticas públicas, demandas sociais e práticas pedagógicas, revelando como decisões governamentais moldam o processo de ensino e aprendizagem. Barreto e Moreira⁶⁴ destacam que o currículo não é um documento estático, mas sim uma

ferramenta em contínua mudança, que espelha alterações sociais, econômicas e culturais que afetam diretamente a organização do conhecimento escolar. Nesse sentido, o currículo escolar constitui um espaço estratégico para a promoção da equidade, inclusão e diversidade, permitindo que conteúdos historicamente marginalizados, como a história africana e afro-brasileira, sejam incorporados de forma crítica e reflexiva.

Aguiar et al.⁶⁵ destacam que a elaboração e implementação do currículo baiano respondem a pressões e demandas sociais, incluindo movimentos por reconhecimento étnico-racial, direitos culturais e valorização da pluralidade histórica. Essa abordagem destaca que o currículo vai além de simplesmente transmitir saberes, atuando na formação de uma identidade social e cultural coletiva, estimulando nos alunos a percepção das diversas facetas da história do Brasil e a importância da contribuição africana na formação da sociedade. A inclusão da história africana permite, portanto, desconstruir narrativas eurocêntricas, problematizar estereótipos e promover a reflexão sobre desigualdades estruturais que atravessam a vida social contemporânea.

A análise crítica do currículo escolar é uma ferramenta essencial para identificar lacunas, potencialidades e desafios na abordagem de conteúdos étnico-raciais e históricos. Santos⁶⁶ ressalta que, ao observar cuidadosamente os documentos curriculares, é possível compreender quais práticas pedagógicas fortalecem a consciência histórica, incentivam o respeito à diversidade e promovem a formação cidadã crítica. Nesse processo, a escola se torna um espaço de mediação cultural e ética, capaz de fomentar protagonismo estudantil, incentivar a pesquisa histórica e estimular a construção de narrativas mais inclusivas e socialmente justas.

Além disso, autores como Arroyo⁶⁷ e Rocha⁶⁸ apontam que a implementação efetiva do

⁶¹ 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.

⁶² Santos, L.; Paraíso, M. *Dicionário crítico da educação: currículo*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 2013.

⁶³ Santomé, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁶⁴ Barreto, J. C.; Moreira, F. L. *Políticas públicas e currículo escolar: desafios contemporâneos*. Salvador: EDUFBA, 2015.

⁶⁵ Aguiar, R. T.; Souza, D. L.; Pereira, M. G. *Currículo e diversidade no contexto escolar baiano*. Revista Educação & Sociedade, v. 36, n. 131, p. 1023-1040, 2015.

⁶⁶ Santos, M. L. *Inclusão cultural e currículo escolar: reflexões sobre a história africana*. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, p. 891-909, 2017.

⁶⁷ Arroyo, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

⁶⁸ Rocha, R. M. C. *Formação remota: educação, currículo, africanidades e brasilidades*. DLR, 2020.

currículo baiano depende da formação continuada dos professores, da adoção de metodologias inovadoras e do engajamento da comunidade escolar. O desenvolvimento de métodos de ensino que incorporem a história da África e dos afro-brasileiros deve ultrapassar a mera observância das normas, favorecendo vivências educativas relevantes que se conectem à realidade social dos estudantes. Ao adotar esse enfoque, o currículo assume um papel transformador e emancipatório, fortalecendo valores éticos, promovendo justiça social e consolidando a escola como espaço de construção de conhecimento crítico e plural.

Dessa forma, a contextualização histórica do currículo da Bahia revela a interdependência entre política educacional, diversidade cultural e aprendizagem significativa, evidenciando que o ensino da história africana e afro-brasileira não deve ser encarado como uma exigência normativa isolada, mas sim como um projeto educacional que promova a inclusão, a justiça, a equidade e a valorização das diferenças. Essa perspectiva fortalece a concepção de currículo como instrumento de transformação social, capaz de ampliar horizontes, promover reflexão crítica e contribuir para a formação de cidadãos conscientes, eticamente engajados e preparados para interagir com a complexidade histórica e cultural do Brasil contemporâneo^{69, 70}

4. O Currículo na Bahia para o ensino fundamental

O currículo do Ensino Fundamental na Bahia busca ir além da simples transmissão de conteúdos, procurando promover aprendizagens significativas e contextualizadas, que articulem dimensões históricas, sociais e culturais de maneira integrada. Lopes e Macedo⁷¹ destacam que um currículo bem estruturado deve permitir que os estudantes desenvolvam capacidade crítica, consciência histórica e compreensão da diversidade cultural, reconhecendo a multiplicidade de experiências que moldaram a sociedade brasileira.

⁶⁹ Santomé, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁷⁰ 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; UCDB, 2008. p. 215-232.

⁷¹ Lopes, A. R. C.; Macedo, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

Neste sentido, o reconhecimento das contribuições de africanos e afro-brasileiros vai além da simples adição de datas e eventos históricos. Trata-se de questionar histórias convencionais, reconfigurar contextos históricos intrincados e refletir sobre as desigualdades estruturais que existem na formação da nação.

Moreira⁷² enfatiza que a organização curricular deve articular conteúdos e metodologias de modo a formar sujeitos críticos e socialmente conscientes. Isso implica repensar práticas pedagógicas, adotar abordagens que promovam diálogo intercultural e interdisciplinaridade, e estimular o engajamento ativo dos alunos na construção do conhecimento. Ao considerar a história africana, o currículo precisa integrar não apenas acontecimentos e figuras históricas, mas também as contribuições culturais, artísticas e científicas africanas que impactaram diretamente a formação da identidade brasileira. Essa perspectiva amplia a função da escola como espaço de educação emancipatória, capaz de fomentar valores éticos, respeito à diversidade e senso de justiça social.

Os livros didáticos, por sua vez, assumem papel estratégico nesse processo, servindo como instrumentos de mediação do conhecimento e referência para práticas pedagógicas. Pina⁷³ ressalta que é fundamental que esses materiais reflitam de maneira equilibrada e contextualizada a história da África, a diáspora africana e os impactos históricos da escravidão no Brasil, evitando estereótipos e representações superficiais. Mais do que apresentar informações isoladas, os livros devem estimular interpretação crítica, análise comparativa e reflexão ética, conectando passado e presente e permitindo aos estudantes compreender a relevância desses processos históricos na configuração da sociedade atual.

Além disso, autores como Oliva⁷⁴ e Mota⁷⁵ apontam que o ensino da história africana deve dialogar com experiências e realidades dos alunos, promovendo aprendizagens significativas

⁷² Moreira, F. L. *Currículo e cidadania: formação de sujeitos críticos*. Salvador: EDUFBA, 2014.

⁷³ Pina, R. C. *História da África e educação básica: desafios e perspectivas*. Revista História Hoje, v. 5, n. 2, p. 33-50, 2016.

⁷⁴ 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, jun. 2012. p. 29-44.

⁷⁵ Mota, T. H. *Ensino antirracista na educação básica: uma introdução*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. v. 1. p. 13-26.

que conectem a escola à vida social. A educação histórica nesse contexto precisa integrar estratégias de ensino inovadoras, como estudos de caso, projetos de pesquisa e análises de fontes primárias, fortalecendo a compreensão crítica e ética. Assim, o currículo não é apenas um instrumento técnico, mas um projeto político e cultural que contribui para a construção de cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, histórica e étnica do Brasil contemporâneo.

Dessa forma, o currículo do Ensino Fundamental na Bahia assume uma função transformadora, articulando conteúdos, metodologias e materiais pedagógicos de maneira crítica, inclusiva e reflexiva. Ele se propõe a formar sujeitos historicamente informados, socialmente engajados e culturalmente sensíveis, fortalecendo a educação como ferramenta de justiça social e promoção de cidadania plena. A incorporação da história africana e afro-brasileira não apenas resgata memórias e saberes marginalizados, mas também potencializa a aprendizagem crítica e emancipatória, reafirmando o papel da escola como espaço de construção de conhecimento ético, plural e relevante para a sociedade contemporânea^{76, 77}.

5. Currículo e paradigmas contemporâneos

Os paradigmas contemporâneos do currículo escolar enfatizam a integração dinâmica entre conhecimentos, habilidades e competências, promovendo um ensino que vai muito além da mera transmissão de informações. Apple⁷⁸ destaca que o currículo não deve ser visto apenas como um instrumento técnico, mas como um espaço de construção de sentido, onde narrativas plurais, inclusivas e reflexivas podem promover o engajamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, é essencial que o currículo contemple perspectivas historicamente marginalizadas, garantindo que a

educação não reproduza desigualdades sociais ou culturais, mas que contribua para a formação de cidadãos conscientes, éticos e críticos.

Lüdke e André⁷⁹ reforçam que a educação contemporânea exige abordagens metodológicas diversificadas e qualitativas, que favoreçam a investigação, a interpretação e a problematização do conhecimento. Isso implica que o currículo deva integrar experiências concretas, estudos de caso, análise de fontes primárias e debates críticos, permitindo aos alunos compreender não apenas os fatos históricos, mas as múltiplas interpretações, contradições e impactos sociopolíticos desses eventos. A inclusão da história da África e dos africanos nesse contexto assume um papel estratégico, pois possibilita a reconstrução de narrativas silenciadas, desafiando estereótipos e incentivando a valorização da pluralidade cultural e étnica que forma a sociedade brasileira.

A presença consistente da história africana e afro-brasileira nos livros didáticos, conforme Barbosa⁸⁰, contribui de forma significativa para a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes, que compreendem a interconexão entre passado e presente e reconhecem as raízes históricas das desigualdades estruturais. Esses conteúdos permitem ao estudante refletir sobre as contribuições africanas na cultura, nas artes, nas ciências e na organização social do Brasil, integrando conhecimento factual e problematização ética. Ao mesmo tempo, tais abordagens fortalecem práticas pedagógicas inclusivas, que valorizam a diversidade e promovem a equidade no espaço escolar.

Além disso, autores como Santomé⁸¹ e Backes e Pavan⁸² enfatizam que os paradigmas contemporâneos do currículo escolar não se limitam à dimensão cognitiva, mas abrangem também dimensões sociais, culturais e políticas. Isso significa que o ensino deve preparar os estudantes para agir

⁷⁶ Santomé, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁷⁷ 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; UCDB, 2008. p. 215-232.

⁷⁸ Apple, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁷⁹ Lüdke, M.; André, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

⁸⁰ Barbosa, M. S. *Ensino de história africana: práticas e desafios*. Educação & Realidade, v. 40, n. 1, p. 211-230, 2015.

⁸¹ Santomé, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁸² 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; UCDB, 2008. p. 215-232.

criticamente no mundo, reconhecendo as injustiças históricas, respeitando as diferenças e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. A educação torna-se, portanto, um instrumento de emancipação social, capaz de transformar a experiência escolar em um espaço de reflexão crítica, valorização da diversidade e promoção da cidadania ativa.

A integração de narrativas africanas e afro-brasileiras no currículo contemporâneo não é apenas uma questão de inclusão formal ou simbólica, mas uma estratégia pedagógica e política para consolidar uma educação ética, crítica e transformadora. Ela conecta conteúdos, metodologias e práticas didáticas, fortalecendo a capacidade dos estudantes de analisar, questionar e reinterpretar a história, promovendo aprendizagens significativas que refletem a complexidade social, cultural e histórica do Brasil contemporâneo. Dessa forma, o currículo escolar deixa de ser um mero repositório de informações e passa a ser um espaço de construção de conhecimento plural, reflexivo e socialmente relevante, capaz de formar cidadãos conscientes, éticos e engajados com a diversidade cultural e a justiça social^{83, 84}.

6. Currículo, BNCC e práticas pedagógicas

A Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC, serve como um referencial fundamental para o Ensino Fundamental, orientando a organização estrutural do currículo e a definição de práticas pedagógicas que sejam relevantes socialmente, respeitem a diversidade cultural e promovam a inclusão. Conforme o Ministério da Educação, a BNCC visa garantir que todos os alunos possam acessar um currículo que reconheça e valorize a diversidade étnica e racial, que fomente o reconhecimento da contribuição de influências africanas e afro-brasileiras na formação histórica, cultural e social do Brasil, e que estimule a construção de cidadãos críticos e engajados. Essa perspectiva demanda que o currículo seja interpretado não apenas como um instrumento técnico, mas como um espaço de mediação de saberes, onde múltiplas narrativas se encontram, dialogam e problematizam estruturas de poder historicamente consolidadas.

⁸³ Sacristán, J. G. *O que significa currículo?* In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

⁸⁴ Rösen, J. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa, v. 1, n. 2, 2006. p. 7-16.

Pacini⁸⁵ reforça que a BNCC evidencia a necessidade de problematizar conteúdos históricos, incorporando narrativas plurais e inclusivas que rompam com a reprodução de estereótipos e omissões tradicionais. A proposta curricular enfatiza a articulação entre teoria e prática pedagógica, estimulando estratégias de ensino que integrem debates críticos, análise de fontes históricas, estudos de caso e metodologias interdisciplinares. Nesse sentido, o ensino da história africana e da diáspora africana deixa de ser um conteúdo periférico ou simbólico e passa a constituir um eixo estruturante para compreender as relações sociais, políticas e culturais que moldaram o Brasil, ao mesmo tempo em que fomenta a reflexão ética e o pensamento crítico dos estudantes.

Os livros didáticos, como ferramentas fundamentais e centrais para a mediação e transmissão do conhecimento, devem ser avaliados em relação à sua habilidade de implementar os princípios da BNCC, favorecendo aprendizagens relevantes e contextualizadas. Silva e Oliveira⁸⁶ destacam que o material didático precisa ir além da narrativa cronológica convencional, integrando perspectivas africanas e afro-brasileiras de maneira equilibrada e contextualizada, promovendo discussões sobre escravidão, resistência, produção cultural e contribuições científicas. Essa abordagem não só promove a inclusão, como também incentiva metodologias de ensino criativas e práticas pedagógicas inovadoras, incluindo tarefas interativas, investigações, projetos de pesquisa, avaliação crítica de fontes e discussões colaborativas, contribuindo para um aprendizado dinâmico e participativo.

Além disso, a implementação das diretrizes da BNCC exige que os educadores adotem posturas reflexivas e éticas, capazes de promover a equidade no espaço escolar e valorizar as diferentes experiências culturais dos alunos. A integração da história da África no currículo favorece a desconstrução de estereótipos, o reconhecimento de desigualdades históricas e a valorização das contribuições africanas para a sociedade brasileira, consolidando uma educação plural, crítica e socialmente transformadora. Essa perspectiva se alinha com os paradigmas contemporâneos do

⁸⁵ Pacini, A. *Educação, currículo e diversidade cultural: contribuições da BNCC*. Educação em Revista, v. 36, n. 2, p. 155-173, 2020.

⁸⁶ Silva, D. H.; Oliveira, P. L. *BNCC e práticas pedagógicas: inclusão da história africana*. Revista Brasileira de Currículo, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2021.

currículo, que priorizam a interdisciplinaridade, a reflexão crítica, a inclusão e a formação de cidadãos conscientes e engajados com a justiça social, consolidando a escola como um espaço de produção de conhecimento significativo e emancipador.

7. A da construção do currículo de História da África na perspectiva africana

A construção de um currículo de História da África que efetivamente incorpore a perspectiva africana exige muito mais do que a simples inclusão de conteúdos ou tópicos isolados nos livros didáticos. Trata-se de reorganizar o currículo em torno de narrativas autênticas, fontes primárias e metodologias que valorizem o saber produzido pelos próprios africanos, suas culturas, políticas, tradições e histórias locais, afastando-se de leituras eurocêntricas ou estereotipadas. Barbosa⁸⁷ destaca que a adoção da perspectiva africana possibilita desconstruir imagens distorcidas da África e promove a compreensão crítica da diversidade cultural e histórica do continente, permitindo aos estudantes identificar relações entre o passado africano e os impactos contemporâneos da diáspora africana no Brasil.

Curtin⁸⁸ reforça que ensinar História a partir da perspectiva africana não significa apenas adicionar conteúdos suplementares, mas reconfigurar práticas pedagógicas de modo a problematizar a produção histórica, estimular o debate crítico e promover a análise das interações globais que moldaram o mundo moderno. Nesse sentido, o currículo deve contemplar estudos de casos, análise de documentos, mapas culturais e fontes orais que revelem experiências sociais, econômicas e políticas de diferentes regiões africanas, Estimulando a participação ativa dos estudantes e a formação de um entendimento histórico diversificado e reflexivo. Além disso, a integração da perspectiva africana no currículo contribui diretamente para o desenvolvimento da consciência histórica crítica dos estudantes, permitindo que compreendam como os processos de colonização, escravidão e diáspora africana influenciaram a formação da sociedade brasileira, suas desigualdades estruturais e suas múltiplas

⁸⁷ Barbosa, M. S. *Ensino de história africana: práticas e desafios*. Educação & Realidade, v. 40, n. 1, p. 211-230, 2015.

⁸⁸ Curtin, P. *Africa and the world: perspectives for teaching history*. *Journal of African Studies*, v. 12, n. 3, p. 45-61, 2016.

⁸⁹ Pina, R. C. *História da África e educação básica: desafios e perspectivas*. Revista História Hoje, v. 5, n. 2, p. 33-50, 2016.

manifestações culturais. Pina⁸⁹ enfatiza que, ao adotar uma abordagem plural e crítica, os estudantes são convidados a questionar narrativas tradicionais, a reconhecer a relevância histórica das populações africanas e afro-brasileiras e a construir interpretações próprias sobre o passado, promovendo habilidades de análise, reflexão ética e cidadania histórica.

Portanto, a construção de um currículo de História da África orientado pela perspectiva africana representa um esforço pedagógico inovador e transformador, que articula diversidade, crítica e inclusão social. Trata-se de propor uma educação que valorize experiências múltiplas, que dialogue com a realidade dos estudantes e que promova a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer a riqueza cultural africana, desconstruir preconceitos históricos e engajar-se em práticas pedagógicas inovadoras. O currículo, nesse contexto, se configura não apenas como um instrumento de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de produção reflexiva, empoderamento cultural e justiça social, contribuindo para a consolidação de uma educação ética, plural e verdadeiramente inclusiva.

8.0 A importância da África e dos povos africanos no ensino de história

O estudo da história da África e dos africanos no currículo escolar assume papel central na formação de estudantes críticos, conscientes da diversidade cultural e da justiça social, constituindo um vetor essencial para o ensino de cidadania histórica. Pina⁹⁰ e Oliva⁹¹ destacam que a inclusão de conteúdos africanos ultrapassa a simples memorização de fatos, estimulando a reflexão sobre processos históricos complexos, como a escravidão, a diáspora africana e a construção das sociedades africanas, assim como sua influência na formação da sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, os estudantes passam a compreender que a história da África não é apenas periférica, mas sim fundamental para a interpretação do desenvolvimento social, político e cultural do Brasil, promovendo o reconhecimento da contribuição

⁹⁰ Pina, R. C. *História da África e educação básica: desafios e perspectivas*. Revista História Hoje, v. 5, n. 2, p. 33-50, 2016.

⁹¹ 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, 2012.

africana e o enfrentamento de estereótipos historicamente construídos.

Barbosa⁹², Curtin⁹³ e Borges⁹⁴ reforçam que a perspectiva africana no currículo permite desconstruir narrativas eurocêntricas e hierarquizantes, valorizando as culturas, políticas e saberes africanos. Além disso, Abud⁹⁵ ressalta que a formação de caráter e alma nacional exige o reconhecimento da história africana, como ocorreu na Era Vargas, em que debates sobre o ensino de história envolveram disputas ideológicas e políticas sobre identidade e cidadania. Tais discussões demonstram a necessidade de que o currículo contemple não apenas a dimensão factual, mas também a ética e reflexiva do conhecimento histórico, contribuindo para uma educação emancipatória e socialmente relevante.

Os livros didáticos, nesse contexto, devem funcionar como instrumentos de mediação crítica, articulando teoria e prática e incentivando o engajamento dos estudantes. Gomes e Oliveira⁹⁶ e Aguiar et al.⁹⁷ argumentam que os materiais didáticos precisam apresentar narrativas plurais e contextualizadas, incluindo registros históricos da diáspora africana, os impactos da escravidão e a riqueza cultural africana. Além disso, a utilização de fontes primárias, relatos orais e metodologias inovadoras favorece o desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas, possibilitando aos alunos a construção de uma consciência histórica crítica e ética, com um entendimento robusto da diversidade social e cultural.

Autores como Barca⁹⁸, Backes e Pavan⁹⁹ e Sacristán¹⁰⁰ defendem que a educação histórica deve integrar múltiplas perspectivas, incentivar o pensamento reflexivo e fortalecer a

identidade cultural dos estudantes, fomentando um currículo inclusivo e socialmente sensível. Nesse sentido, práticas pedagógicas que considerem a história africana no ensino fundamental tornam-se essenciais para promover equidade, justiça social e valorização da diversidade cultural, contribuindo para a construção de cidadãos capazes de dialogar criticamente com a realidade e reconhecer a pluralidade de experiências humanas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, impulsionada pela Lei 10.639/2003 no Brasil, visa combater o racismo e a discriminação, reconhecer e valorizar a identidade e a cultura afro-brasileira, e ampliar a compreensão da sociedade para além de uma visão eurocêntrica. Esta medida é crucial para a formação de uma sociedade mais igualitária e para o reconhecimento da influência africana na formação da nação brasileira, promovendo uma educação pautada no respeito à diversidade.

A inclusão tem ainda o propósito de combater o racismo e à discriminação ao apresentar a história e a cultura africanas e afro-brasileiras como forma de se desmistificar estereótipos e promover o respeito entre as diferentes culturas e raças. A ideia é buscar a valorização da identidade e da história dos afro-brasileiros, reconhecendo suas contribuições para a construção da sociedade brasileira, pois a inclusão de perspectivas africanas e afro-brasileiras nesse contexto contribui para o rompimento com um currículo predominantemente eurocêntrico, ampliando o foco para a diversidade cultural e racial.

O propósito é garantir a igual valorização das raízes africanas da nação brasileira,

⁹² Barbosa, M. S. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese (Doutorado em História) — Universidade de São Paulo, 2012.

⁹³ Curtin, P. D. *Africa and the world: perspectives for teaching history*. *Journal of African Studies*, v. 12, n. 3, p. 45-61, 2016.

⁹⁴ Borges, J. A. *A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal da Bahia, 2014.

⁹⁵ 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.

⁹⁶ Gomes, M. F.; Oliveira, L. B. *Currículo e diversidade cultural: análise crítica do DCRB*.

Revista Educação em Foco, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2018.

⁹⁷ 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.

⁹⁸ 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.

⁹⁹ Backes, J. L.; Pavan, R. *A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores*. Brasília: Liber Livro; UCDB, 2008. p. 215-232.

¹⁰⁰ Sacristán, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

ao lado das indígenas e europeias, construindo uma educação que promove a igualdade étnica, cultural e racial, com o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que facilitem a inclusão dessas temáticas no currículo, como o uso de jogos, músicas e a participação de pesquisadores negros, efetivando assim a verdadeira participação da África e dos Africanos na formação dos estudantes.

Portanto, a inclusão da história da África e dos africanos no currículo escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas reconfigura o processo educativo, transformando-o em um espaço de reflexão crítica, desenvolvimento ético e valorização da diversidade cultural. Essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de integrar teoria, pesquisa e análise crítica, garantindo que a contribuição africana seja integralmente reconhecida e que os estudantes desenvolvam competências sociais, éticas e históricas essenciais para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- 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. 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. Processo de construção do saber histórico escolar. *História e Ensino*, Londrina: Ed. UEL, v. 11, out. 2005b. p. 25-34.
- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- 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.
- AGUIAR, E. P. *Currículo e ensino de história: entre o prescrito e o vivido*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006.
- AGUIAR, E. P.; TOURINHO, M. A. C. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, 2011.
- 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.; 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.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- 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. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BACKES, J. L. *Os conceitos de multiculturalismo/interculturalismo e gênero e a resignificação do currículo da educação básica*. *Revista Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=qu aestio&pagearticle&op=view&path%5B%5D=1632>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- 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; UCDB, 2008. p. 215-232.
- BAKKE, R. R. B. (2011). *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806. Acesso em: 21 mar. 2025
- 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. (Coleção Cultura, Escola e Ensino).

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

BARCA, I. *Literacia e consciência histórica*. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006. p. 93-112.

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

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, 2001. p. 239-261.

BARBOSA, M. S. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese (Doutorado em História) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 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, 2012. p. 211-230.

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.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 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.; SALLES, V. C. *Ultracolonialismo, neocolonialismo e especificidades das independências da África portuguesa*. Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, n. 22, 2023. p. 1-28.

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

BRASILa. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da*

história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

BRASIL, MEC. *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2024 - História*. Brasília, 2024b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

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.

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, v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. p. 5-24. Pelotas.

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, jul./dez. 2010. p. 71-80.

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

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: UNESCO, 2010. p. 37-58.

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

- DIAS, J. *Novas identidades africanas em Angola no contexto do comércio atlântico*. In: BASTOS, C. et al. *Trânsitos coloniais — diálogos críticos luso-brasileiros*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- 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.
- FERREIRA, A. B. H. Aurélio Júnior. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2011.
- FRAGA, A. S. F.; AGUIAR, E. P. *A aula histórica como metodologia contributiva para a formação do pensamento histórico dos alunos*. ANPUH Brasil – 31º Simpósio Nacional de História, 2021.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- 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.
- 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 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD*. Rio Grande, 2012.
- 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 dos anos finais do ensino fundamental*. In: 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019. Recife: ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564715748_ARQUIVO_MarceloMoraeseTaniaGarciafinalAnpuh.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.
- 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, 2010a.
- NASCIMENTO-E-SILVA, D. *Manual de redação para trabalhos acadêmicos: position paper, artigos científicos, questões discursivas*. São Paulo: Atlas, 2012.
- 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.
- 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, jun. 2012. p. 29-44.
- 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, jan./jun. 2017. p. 113-138. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/24467/22135#>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- PINA, M. C. D. *Os negros do diamante: escravidão no sertão das lavras diamantinas-século XIX. Políteia* – História e Sociedade, v. 1, n. 1, 2001.
- PINA, M. C. D. *A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.
- RESOLUÇÃO CME/BH nº 003, de 20 de novembro de 2004. *Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*.
- ROCHA, R. M. C. *Formação remota: educação, currículo, africanidades e brasilidades. Saberes e fazeres para uma educação antirracista: temática: educação etnocêntrica ou antirracista? Desconstruindo, ressignificando, reconstruindo práticas*. DLR, 2020.
- ROCHA, R. M. C. *Agenda refletida: recontando a história, desvelando fatos, ressignificando práticas*. Formação remota. DLR, 2021.
- RÜSEN, J. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, 2006. p. 7-16.
- SACRISTÁN, J. G. *O que significa currículo?* In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SADDI, R. *Didática da história como subdisciplina da ciência histórica*. *História e Ensino*, v. 16, n. 1, 2010. p. 61-80.
- SANTOMÉ, J. T. *O cavalo de troia dos conteúdos curriculares*. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Tradução Vinícius Figueira;

revisão técnica Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

SANTOMÉ, J. T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, T. T. da (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*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypólito. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

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

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

SILVA, T. T. da. *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.

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, 2009. p. 57-69.

VEIGA-NETO, A. *Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo*. In: FAVACHO, A.; PICANÇO, M.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 155-175.