

(DES)CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

(MIS)DIRECTIONS OF THE TEACHING AFRICAN HISTORY IN THE CURRICULUM OF THE BASIC EDUCATION

(DES)CAMINOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Nádia Narcisa de Brito Santos¹
José Petrúcio de Farias Junior²

Resumo: Resultante de disputas curriculares, políticas e sociais, a BNCC fora elaborada de forma a normatizar os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil. Neste artigo, objetivamos analisar como a Base, para o Ensino Médio, configurou propostas para o ensino de História da África e sua reverberação no livro didático, o qual fora avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas no referido documento. O momento de sanção da Base, em 2018, é o recorte temporal inicial desta pesquisa e se justifica pelo fato de a BNCC ser um documento normativo que rege a orientação da construção de materiais didáticos, do trabalho docente e os conhecimentos mínimos que todos os estudantes do país devem adquirir em sua formação básica. O recorte temporal finaliza em 2021, por ser o ano em que os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram distribuídos nas escolas do Brasil. Para os objetivos enunciados, utilizamos a abordagem decolonial a partir de Quijano (2005), assim como a discussão de currículo de Arroyo (2013) e Sacristán e Pérez Gómez (1988). Notamos que a Base expressa um projeto educativo de grupos conservadores da sociedade que, aos poucos, almejam minguar o ensino de História e, conseqüentemente, o ensino de História da África, no Ensino Médio, uma vez que se pautam em critérios etnocêntricos ao enxergar, por exemplo, a África apenas como ponto de partida para verificar a presença dos povos afrodiáspóricos no Brasil.

Palavras-chave: História; Ensino de História da África; Base Nacional Comum Curricular;




Livro Didático.

Abstract: As result of curricular, political and social disputes, the BNCC had been prepared in order to standardize the curricula of public and private schools in Brazil. In this article, we aim to analyze how the BNCC, for secondary education, configured proposals for teaching African History and its reverberation in the textbook, which was evaluated in line with the competencies and skills prescribed in this document. The moment when the BNCC was sanctioned, in 2018, is the initial point of our research, and it is justified by the fact that the BNCC is a normative document that governs the construction of teaching materials, the work of teachers and the minimum knowledge that all students in the country must acquire in their basic education. The time frame ends in 2021, because of the distribution of the Humanities and Applied Social Sciences textbooks to schools in Brazil. In accordance of our objectives, we used the decolonial approach based on Quijano (2005), as well as the discussion of curriculum by Arroyo (2013) and Sacristán and Pérez Gómez (1988). We note that the Base expresses an educational project by conservative groups in society who gradually aim to undermine the teaching of History and, consequently, the teaching of African History, in secondary education, since they are based on ethnocentric criteria when they conceive, for example, Africa only as starting point to verify the presence of Afro-diasporic peoples in Brazil.

Keywords: History; Teaching African History; National Curriculum; Textbook.

Resumen: Como resultado de disputas curriculares, políticas y sociales, el BNCC fue diseñado para estandarizar los planes de estudio de las escuelas públicas y privadas de Brasil. En este artículo, nuestro objetivo es analizar cómo la Base, para la Escuela Secundaria, configuró propuestas para la enseñanza de la Historia Africana y su repercusión en el libro de texto, que fue evaluada de acuerdo con las competencias y habilidades prescritas en el documento antes mencionado. El momento de sanción de la Base, en 2018, es el marco temporal inicial de esta investigación y se justifica por el hecho de que el BNCC es un documento normativo que regula las orientaciones para la construcción de materiales didácticos, el trabajo docente y los conocimientos mínimos que todos los estudiantes del país deben adquirir en su formación básica. El plazo finaliza en 2021, por ser el año en que se distribuyeron libros de texto de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas en las escuelas de Brasil. Para los objetivos planteados se utilizó el enfoque decolonial de Quijano (2005), así como la discusión sobre currículo de Arroyo (2013) y Sacristán y Pérez Gómez (1988). Observamos que la Base expresa un proyecto educativo de grupos conservadores de la sociedad que, poco a poco, pretenden disminuir la enseñanza de la Historia y, en consecuencia, la enseñanza de la Historia Africana, en la Escuela Secundaria,



ya que se guían por criterios etnocéntricos al ver, por ejemplo, África sólo como punto de partida para verificar la presencia de pueblos afrodiaspóricos en Brasil.

Palabras clave: Historia; Enseñanza de Historia Africana; Base Curricular Nacional Común; Libro del texto.

Introdução

Os debates e embates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ iniciara nos governos da ex-presidenta Dilma Rousseff, em especial em seu último mandato, o qual fora regado por campanhas midiáticas, parlamentares e jurídicas que encaminharam a derrubada de seu governo entre os anos 2015 e 2016. O desdobramento do golpe teve desfecho com a escalada ao posto presidencial de Michel Temer (2016-2018) e a posterior homologação da BNCC, para etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018 (Silva, 2018a).

A Base fora elaborada de forma a normatizar os currículos das escolas públicas e privadas do país com intuito de conferir aos estudantes uma formação essencial, autônoma e integral (Brasil, 2018). Assim sendo, questionamo-nos: como a nova orientação curricular presente na BNCC regulamenta e conduz o ensino de História da África? e como esse ensino se apresenta no livro didático? Nosso intuito consiste em analisar como a BNCC, para o Ensino Médio, configura propostas para o ensino de História da África e sua reverberação no livro didático, haja vista que o componente curricular História passou a ser diluído dentro da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto a componentes de Sociologia, Filosofia e Geografia.

Para a realização dessa investigação, fizemos uso dos seguintes documentos: BNCC do Ensino Médio, publicada em 2018, e o livro didático: *Dimensões: ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática*, de volume único, dos autores Ricardo de Castilho Selke, Angel Honorato, Felipe Fugita, Michely Alves Tonett e Claudia Moreira Garcia. A obra tivera 1.755.534 (um milhão setecentos e cinquenta e cinco mil quinhentos e trinta e quatro) exemplares distribuídos, tornando-se a mais adotada para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no quesito obras específicas que dialogam com a matemática, conforme o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2021, de acordo com os dados estatísticos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), disponibilizados em 2023⁴.

Dialogamos com a concepção de currículo defendida por Arroyo (2013), que o considera como um território em disputas e contradições, enredado por diferentes agentes e espaços. As questões de ordem econômica, política e social também perpassam os conflitos em torno do currículo, a exemplo dos movimentos sociais que trazem indagações para o campo e pressionam por uma formação mais afirmativa para suas coletividades e pela legitimação de saberes e experiências de grupos minoritários ou subalternizados (Arroyo, 2013; Gomes, 2012).

Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se pelo fato de a Base ser um documento normativo que rege a orientação dos livros didáticos, do trabalho docente e os conhecimentos mínimos que todos os estudantes do país devem adquirir em sua formação básica. Além disso, “[...] qualquer currículo também expressa valores

e interesses de quem o produz, operacionaliza ou até mesmo impossibilita sua implantação, indicando muito das relações de forças vigentes no seio social que o permeia” (Fontineles, 2023, p. 9-10). O currículo torna-se, assim, um território de disputas das mais diversas forças do campo da educação (Arroyo, 2013).

O momento de sanção da Base, 2018, é o recorte temporal inicial que direciona nossas indagações acerca da política educacional em curso, momento em que os conteúdos históricos (isso inclui o ensino de História da África), as competências e as habilidades que todos os discentes da Educação Básica devem adquirir na etapa do Ensino Médio, tornam-se objeto de disputas. O recorte temporal finaliza em 2021, por ser o ano em que os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram distribuídos nas escolas do Brasil.

Assim, tratamos de um passado vizinho a nós, um passado próximo, que pode se inserir no campo da ‘história do tempo presente’. Um tempo que, embora tenha decorrido (uma vez que a Base já foi homologada e os livros didáticos estão em uso pelos estudantes), carrega implicações para o agora, isto é, para a estrutura organizacional e práticas de ensino em curso no cotidiano escolar, com nítida influência não só sobre os currículos estaduais, mas também sobre os materiais didáticos e a prática docente.

A tessitura de compreensão da História deste trabalho consiste na abordagem decolonial. Consideramos que sob a ótica eurocêntrica, as relações sociais foram historicamente constituídas nas Américas e representadas no imaginário social. A epistemologia decolonial analisa o colonialismo como um produto da modernidade contemporânea, cujas marcas podem ser mais bem observadas sob o matiz da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber, como assevera Quijano (2005).

A colonialidade do poder, para Maldonado-Torres (2007), está ancorada num sistema de classificação social com base nos aspectos raciais e sexuais, os quais se perpetuam nas identidades sociais tidas como inferiores e superiores. Quijano (2005) acrescenta que a colonialidade do poder se constitui como elemento de conexão entre o racismo, a exploração capitalista, o controle do sexo e o monopólio do saber.

Walsh (2013) concebe a colonialidade do ser como uma manifestação que perpassa a linguagem e a experiência de vida por meio do poder demarcador da inferioridade, desumanização e subalternização do outro, isto é, interfere diretamente na subjetividade do sujeito no senso de si e do mundo. Tais processos promovem, ainda para a mesma autora, a não existência dos sujeitos ou o enquadramento deles na categoria de não-civilizados, em contraposição ao ideal civilizacional implantado, a exemplo do Brasil no século XIX.

A colonialidade do saber está fincada nos diversos níveis de ensino, na valorização do conhecimento científico, cartesiano, racional e eurocêntrico em detrimento dos

demais conhecimentos e epistemologias (Maldonado-Torres, 2007). Nesse contexto, o que unifica a colonialidade do poder, ser e saber é o sujeito colonizado, que subalternizado ao poder colonial eurocêntrico, sofrera demarcações identitárias encrostadas no passado e perpetuadas no presente em sua forma de compreender a si mesmo e o mundo.

Como observamos acima, dentro da decolonialidade do ser está envolta a produção do saber, que se desprende das hierarquias na forma de pensar e compreender o mundo e a educação como caracteres ímpares. Mais que objeto de estudo, o sujeito é objeto do pensar, “Pois, só é possível decolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2018, p. 235).

Para conduzir o leitor aos objetivos enunciados, apresentamos inicialmente o ambiente político-cultural que favoreceu a formulação da Base e as versões deste documento para, em seguida, analisarmos a proposta curricular da BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas implicações político-ideológicas no livro didático e no ensino de História da África, na etapa referente ao Ensino Médio.

Os bastidores da BNCC e a escalada da direita neoliberal-conservadora ao poder

Inicialmente, precisamos considerar que, desde 20.12.1996, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), há esforços pelo estabelecimento de uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica, tal como preconizado no art. 26. Essa orientação gradativamente se concretiza com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1996-1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e, por fim, da BNCC (2017-2018).

O caráter centralizador de tais iniciativas governamentais se manifesta não só na produção e divulgação de currículos nacionais (PCN, BNCC), mas também nos esforços do Ministério da Educação (MEC) em executar as prescrições curriculares de tais documentos oficiais por meio de avaliações escolares externas de caráter nacional, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e da elaboração de critérios para aprovação de livros escolares via o PNLD, órgão que publica editais para avaliação de livros didáticos em consonância com os currículos oficiais/prescritos aprovados.

Nos últimos anos, assistimos a uma série de audiências públicas que procuraram conferir certa celeridade a reformas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo para a construção de uma ‘base comum’ à educação básica. As justificativas para aprovação em tempo recorde de tais reformas foram sintetizadas por Silva:

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado; é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Silva, 2018a, p. 3).

A despeito das polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, as reformas educacionais, sobretudo do chamado ‘novo ensino médio’, tramitaram e se converteram na Lei 13.415/17, logo, a normatização de uma base nacional comum é respaldada por tal lei. Grande parte dos estudiosos ressalta a natureza prescritiva da BNCC, o que a reveste de um caráter regulatório e restritivo que nos remete à ideia de uma formação sob controle e vigilância por intermédio de instâncias como o MEC e suas políticas de avaliação escolar, além do próprio PNLD e sua intervenção na produção de livros didáticos (Farias Junior, 2022).

Tal perspectiva se fortalece quando notamos que, em inúmeros excertos do Edital do PNLD 2020, exige-se que o livro didático seja avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas na BNCC e que serão excluídas as obras que não apresentarem uma abordagem capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostas na BNCC (Brasil, 2018, p. 39), ou seja, as obras são impelidas a contemplar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na Base (Brasil, 2018, p. 43), trechos que sinalizam a estreita vinculação entre a BNCC e o PNLD.

Ao ajustar materiais didáticos e exames nacionais como SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos descritores da BNCC, nota-se uma clara tentativa de imposição a professores e alunos de uma formação educacional de caráter instrumental e sujeita ao controle, ou seja, que está mais preocupada com um processo formativo voltado à adaptação dos indivíduos às competências (materializadas em prescrições curriculares, que objetivam a adequação dos sujeitos aprendentes à lógica do mercado e à adaptação à sociedade capitalista e suas instâncias de poder) do que com a autonomia, com a crítica social e com o questionamento de formas de dominação político-ideológica e cultural que norteiam a vida social, ainda que tais expressões estejam textualmente presentes no documento oficial, tal como nos explica Mônica Ribeiro Silva:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos

imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração [...] A prescrição de competências também visa ao controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (Silva, 2018b, p. 11).

Como Silva destaca acima, há uma manifesta intenção de controle, a partir da qual os sujeitos aprendentes se convertem em alvo das prescrições curriculares. Trata-se, ao fim e ao cabo, de uma formação educacional autoritária e guiada por interesses externos aos agentes educacionais e sujeitos aprendentes, porquanto é proposta do lado de fora da escola (Silva, 2018b, p. 13), além de se subordinar a ambições definidas pela lógica mercantil. Diferentemente do que propõe a BNCC, o conhecimento não se limita a dar respostas imediatas a situações-problemas cotidianas. Resta-nos discutir os impactos de tais desdobramentos políticos no ensino de História da África, a fim de diagnosticar possíveis avanços e retrocessos.

Salientamos que, sob a governança da ex-presidenta Dilma Rousseff, também do PT, por meio do I Seminário Interinstitucional, iniciara a criação de comissões de especialistas (a partir da Portaria n. 592, de 17/06/2015), acompanhadas de consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC (Oliveira, 2021). O primeiro esboço fora questionado pelo próprio Ministério da Educação, ainda no governo Rousseff, conforme nos indica Silva:

[...] a direção do órgão endossou, sem ouvir a equipe que redigira aquele esboço nem um de seus assessores, a falsa acusação de que História Antiga da Europa e outros tópicos clássicos de conteúdo tinham sido excluídos do projeto, confundindo versão inicial de uma BNCC com planejamento de curso [...] (Silva, 2018a, p. 1005).

A primeira versão propunha um ensino de História na contramão de um currículo eurocêntrico, o que não significa a exclusão de conteúdos referentes à Europa Clássica, mas sim uma nova abordagem para tal temática. O documento, nesta fase, preconizava um ensino de História que sinalizava para a diversidade e uma escola mais inclusiva, ratificando o que fora prescrito nos documentos curriculares do Ensino Médio, até aquele momento (Silva, 2018a).

O governo da ex-presidenta, ao apoiar quem o atacava, fortaleceu sua própria derrocada em dezembro 2016. Meses antes, em maio do mesmo ano, fora disponibilizada a segunda versão do documento. Neste estágio, segundo Azevedo e Castro (2022), a Base articulava quatro políticas: “Política Nacional de Formação

de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar” (Azevedo; Castro, 2022, p. 7).

O *impeachment* de Dilma Rousseff rompeu com o debate democrático acerca da Base. Seu sucessor, o então vice-presidente Michael Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), conduziu o Brasil por uma série de reformas com a justificativa de salvar o país da recessão, dentre elas estavam a reforma trabalhista, reforma do Ensino Médio e a proposta de reforma da previdência. Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC fora disponibilizada com limitada participação pública, já que foram previstas apenas cinco audiências em cada região do país (Azevedo; Castro, 2022).

Opositores ao governo petista encontraram voz na terceira e última versão da Base, que, por sua vez, fora escrita sob a forte influência de grupos empresariais e organismos internacionais, como as fundações ligadas ao grupo Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Paulo Lemann; empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, assim como o movimento *Todos pela Educação*⁵ (TPE), o que veio a consolidar propósitos centralizadores do currículo em âmbito nacional (Oliveira, 2021).

O *Movimento pela Base* (MPB)⁶, formado por fundações e mantido pela iniciativa privada, coaduna com os princípios do TPE e da terceira versão do documento, ao defender um currículo da Educação Básica voltado para o “saber fazer”, centrado em competências e habilidades que promovam uma educação científica aplicada e menos comprometida com a práxis sociopolítica (Oliveira, 2021).

Vale ressaltar que, além dessas entidades empresariais, as “[...] instâncias acadêmicas de pesquisa educacional como a Anped, Anfope, ABdC e Anpae, órgãos governamentais a exemplo do MEC, Consed e Undime, além de grupos como o Escola Sem Partido” (Rocha, Pereira, 2019 *apud* Azevedo; Castro, 2022, p. 5), também fizeram parte do processo de construção da Base⁷. Esta versão fora homologada em dezembro de 2017, todavia, sem a inserção do Ensino Médio, o qual somente viera a ser acrescido na Base em 2018.

Até aqui, percebemos que a BNCC é um currículo em território de disputas e que, no âmbito das políticas públicas, não somente a sociedade civil se pronuncia, mas também entidades governamentais e setores empresariais. “Considerar essas relações de força implica em desnaturalizar o que é disposto no currículo - que representa uma construção sociocultural e histórica, que o engendra e lhe permite existir, ou mesmo que lhe impõe resistência e contestações” (Fontineles, 2023, p. 10). De acordo com Oliveira (2021), a cada nova discussão referente ao currículo educacional recrudescia o poder e a influência da iniciativa privada, o que reverbera a onda neoliberal advinda da década de 1990, que ganhou espaço com os reformadores empresariais.

Sacristán e Pérez Gómez (1988) compreendem o currículo como um processo

que pode ser dividido em partes que se interligam, sendo elas: a) currículo prescrito e regulamentado, composto pelas decisões políticas e administrativas; b) currículo planejado, constituído pela elaboração de materiais e guias; c) currículo organizado, responsável por englobar a estrutura organizacional da escola; d) currículo em ação, representado pelas práticas e tarefas desenvolvidas em sala de aula; e) currículo avaliado, que alude aos processos avaliativos da aprendizagem discente.

Neste trabalho, compreendemos a Base como parte do currículo prescrito, o qual, conforme Oliveira (2021), reveste-se da intenção de um currículo comum aos estudantes que, em alguma medida, também vislumbram uma escola comum a todos. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (1988), pela análise do currículo prescrito, é possível perceber as disputas entre seus agentes produtores; no caso da BNCC, tais disputas são marcadas pelas contendas entre um governo conservador aliado a grupos empresariais e parte da sociedade civil, e, de outro lado, as vozes de entes de instâncias acadêmicas e alguns civis.

“O currículo, assim, expressa muitas dimensões do poder, pois representa as maneiras como a sociedade decide perceber o conhecimento produzido pela humanidade e os valores que esse conhecimento manifesta, assim como as lutas, os embates e os acordos que o circundam [...]” (Fontineles, 2023, p. 11). Desse modo, a terceira versão do documento representa uma descontinuidade com as propostas apresentadas nas versões anteriores. Vale salientar que a Base também se vincula à Lei nº 13.415/2017 que regulamenta a reforma do Ensino Médio, a qual estimula a entrada de capital privado no ensino público.

A BNCC busca definir as competências e habilidades que todos os estudantes do Ensino Médio devem alcançar ao longo desta etapa de formação. Sua estrutura está organizada em quatro áreas do conhecimento: 1 – Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Arte e Educação Física; 2 – Matemática e suas tecnologias (Matemática); 3 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); 4 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Além de tais áreas, também fora incluída a formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Essa breve apresentação expõe algumas nuances das relações de poder que constituem as políticas públicas educacionais e a construção dos currículos. Dentro desse território de disputas, façamos dos questionamentos de Arroyo (2013) os nossos: “Quem não tem vez nesses territórios e quem disputa pelo reconhecimento?” (Arroyo, 2013, p. 13). A partir de tais indagações, trataremos, na seção a seguir, das abordagens e do lugar do ensino de História da África na Base.

Normatizações para o ensino de História da África na BNCC


A Base inclui o ensino de História da África na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A inclusão se justifica porque a História é um componente curricular desta área e deve abordar a temática africana, considerando a importância dos povos africanos na formação da América e da Europa. O documento afirma que sua organização por áreas não exclui os componentes curriculares, mas sim os fortalece; todavia, em uma análise mais detalhada da área, notamos significativa diluição do conhecimento dos componentes de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e, como resultado, a carência no aprofundamento de conceitos, métodos e informações. Analisemos uma das habilidades propostas para a área:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (Brasil, 2023, p. 561).

As competências e habilidades para a área foram construídas e permeadas por uma série de conceitos (territórios, territorialidades, fronteiras, grupos sociais, culturais, diversidade étnico-cultural) que se correlacionam entre os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Todavia, tais conceitos são apresentados de maneira descomedida, resultando em uma aprendizagem marcada pela memorização de conteúdos, promovendo assim um rompimento com a orientação das propostas dos governos Lula (2003/2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as quais encaminhavam a formação do sujeito para a autonomia e a reflexão (Silva, 2018a).

O projeto de educação da Base, segundo Azevedo e Castro (2022), retoma as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que vislumbra um ensino por competências e habilidades e conduz a aprendizagem para o “saber fazer”; em outros termos, são conhecimentos com aplicabilidade imediata no mercado de trabalho. Nesse sentido, este modelo de educação confere a culpabilidade do não aprender para o discente, desconsiderando as circunstâncias sócio-históricas que conduzem suas vidas. Logo, o sucesso ou o fracasso estaria nas mãos dos próprios estudantes (Oliveira, 2021).

A união dos componentes curriculares também expressa uma desprofissionalização dos docentes de História, haja vista que um professor formado em qualquer disciplina que estiver dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é considerado apto a lecionar todos os componentes do campo. Esse projeto de educação pauperiza a autonomia docente e, também, sua formação profissional.




No quesito quantitativo, Linguagens e suas Tecnologias detêm 54 habilidades; Matemática e suas Tecnologias, 43 habilidades; enquanto isso, os componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia somam no total 32 habilidades. Esta é uma pequena amostra do diminuto espaço destinado na Base para uma suposta formação integral e a “[...] ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental [...]” (Brasil, 2018, p. 547), o que faz com que os estudantes se contentem com uma educação que os levem a empreender e serem responsáveis por seus próprios “sucessos” e “fracassos”.

A BNCC explicita que sua finalidade para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas consiste em “[...] desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (Brasil, 2018, p. 548). Logo em seu início, ao orientar que professores realizem em suas aulas diálogos com grupos sociais de nacionalidades diferentes, a Base proporciona uma ocasião para a discussão com o continente africano.

Consideramos que, em todas as habilidades elencadas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível, por meio da prática pedagógica, mobilizar conhecimentos acerca da História da África e seu povo; entretanto, o docente precisará conduzir sua aula para que a referida temática esteja presente, haja vista que a BNCC apenas fomenta o debate sobre a miríade de propósitos subjacentes à ocupação e formação de territórios, à gestão de conflitos étnico-culturais, ao caráter plural e multifacetado das formações sociais, mas não menciona com clareza os parâmetros a partir dos quais os diálogos interculturais devem ser analisados. Para toda a área, apenas uma habilidade dá margem, de maneira explícita, à abordagem a respeito da História da África, na qual ela afirma:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2018, p. 581).

A LDB fora alterada em 2003 pela Lei nº 10.639, a qual tornou obrigatório durante o ensino fundamental e médio, das escolas públicas e privadas, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, em especial “[...] nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2019, p. 1). Em 2008, a mesma lei sofrera nova mudança a partir da Lei nº 11.645, que acrescentou o aprendizado de história e cultura dos povos indígenas. A LDB é o pilar que regulamenta a construção da Base; diante disso, a discussão a respeito dos povos afrodiaspóricos e indígenas deve, em alguma



medida, estar presente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A habilidade supramencionada não referencia de maneira direta a História da África, uma vez que este continente somente é enunciado na Base em relação à presença dos povos afrodescendentes no Brasil; este é, diga-se de passagem, o único momento em que tais sociedades são mencionadas na área. A BNCC ignora a existência do continente africano antes da colonização do Brasil, o que desqualifica e secundariza a historicidade de experiências político-culturais dos povos africanos; uma evidente contradição à Lei nº 11.645, a qual afirma que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como **o estudo da história da África e dos africanos**, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2019, p. 1, grifo nosso).

Sob a ótica da colonialidade do saber, tal como idealizada por Quijano (2005), torna-se perceptível que as habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas expressam um estudo da História da África e seu povo de maneira vaga e inconsistente, especialmente do ponto de vista epistemológico, o que referenda a construção de um saber disciplinar inquestionável, naturalizado e descontextualizado, haja vista que, sob a ótica colonialista, a África converteu-se em ponto de origem dos povos afrodiáspóricos.

O Brasil recebeu, em seus portos, mais de cinco milhões de africanas e africanos que foram escravizados; os diversos grupos étnicos traziam consigo ideias, histórias, culturas e estruturas religiosas únicas (Slenes, 1991). Corroboramos com Robert Slenes (1991) ao afirmar que os estudos africanos no Brasil ainda partem de conceitos e teorias etnocêntricas, ou seja, é uma história sobre a África e não a partir de uma perspectiva interna africana. São estudos de historiadores que leem e entendem a África a partir de uma visão da diáspora forçada, que resultou na escravização e na mestiçagem em terras brasileiras.

Em outras áreas do conhecimento, a BNCC cita a Lei nº 11.645 e seu propósito na área; entretanto, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos a impressão de que esta discussão foi negligenciada ou desconsiderada, visto que já teria sido debatida em outros componentes curriculares da Base. Porém, o professor de História que orienta suas práticas de ensino pela Base dificilmente aprofunda seus estudos e constrói situações de aprendizagem, levando em conta orientações curriculares propostas em outras áreas, haja vista, conforme Gomes (2012), sua extenuante jornada de trabalho

para lograr dignidade financeira.

Nessa conjuntura, indagamos: Que conhecimento para o ensino de História da África estamos construindo? As reformas curriculares evidenciam as intencionalidades e disputas no território curricular que por hora buscam atender às exigências ligadas ao imediatismo da ordem econômica do capitalismo mundial. “Discutir, portanto, sobre os documentos que estabelecem o que deve ser estudado nas escolas de um país é assumir o compromisso com a reflexão sobre esse poder e sobre qual projeto de sociedade se defende” (Fontineles, 2023, p. 11). A fim de responder à inquietação pronunciada e baseados na discussão realizada até aqui, ousamos afirmar que o currículo prescrito pela Base ameaça a inclusão da diversidade e da discussão em torno dos povos afrodiaspóricos.

Corroboramos com Quijano (2005) ao afirmar que as relações de colonialidade não cessaram com o término das colônias formais; seus efeitos se perpetuaram na modernidade, isto é, a perspectiva eurocêntrica de compreender o mundo evidenciou ser mais duradoura que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido.

No caso do Brasil, preservam-se no seio social resquícios de um pensamento colonializante que, segundo Santos, “A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida” (Santos, 2000, p. 4). Santos (2000) considera que o simples fato de a pessoa negra existir no seio social brasileiro é uma “mancha” em uma “civilização” “puramente” branca; com base em tal prenúncio, sua existência e discussão no currículo também causa “nódoas” à educação.

A narrativa escolar acerca da história da África no livro didático do Ensino Médio

O PNLD é um programa do governo federal brasileiro que avalia e disponibiliza livros didáticos de maneira sistemática, regular e gratuita às escolas públicas da educação básica nas etapas do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Programa atende às instituições das redes federais, estaduais, municipais e distrital, assim como escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. O objetivo central do PNLD é oferecer a discentes e docentes que pertencem às escolas que se encaixam no perfil descrito, livros didáticos de qualidade para o apoio do ensino-aprendizagem nos estudos formais nas etapas mencionadas (Brasil, [2022]).

O PNLD de 2021 destacou-se de forma ímpar ao adaptar seu escopo e abrangência às demandas do Ensino Médio impostas pela reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Essa reforma agenciou uma reconfiguração do conhecimento escolar, consolidando-o

em grandes áreas de conhecimento, sem delimitar explicitamente os componentes curriculares que as compuseram. A partir dessa nova orientação, o planejamento, a elaboração e a produção das obras didáticas passaram a ser norteados por um conjunto de habilidades gerais e específicas articuladas às competências das respectivas áreas de conhecimento e às competências gerais da BNCC, bem como pelos objetos de conhecimento previstos para os componentes curriculares (Brasil, 2019).

Em vista disso, cabe aqui compreendermos a organização das obras do PNLD de 2021 para o Ensino Médio. De acordo com o Edital publicado em 2019, as obras dividem-se em cinco objetos distintos: 1. Obras didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e docentes do Ensino Médio; 2. Obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas, voltadas aos discentes e professores do Ensino Médio; 3. Obras de formação continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; 4. Recursos digitais; e 5. Obras literárias.

Nesse sentido, o material empírico que nos possibilita entender a história dos sujeitos dessa pesquisa – africanas e africanos – consiste nas obras didáticas para a área de CHSA em diálogo com a matemática. As produções que dialogam com a matemática são de volume único e, conforme os dados estatísticos do FNDE (Brasil, 2025), tiveram o número de tiragens superior àquelas destinadas exclusivamente para a área de CHSA.

A editora FTD S.A. destaca-se como a líder em tiragem total, atingindo 1.755.534 (um milhão, setecentos e cinquenta e cinco mil, quinhentos e trinta e quatro) exemplares, além de registrar o maior montante em reais, totalizando R\$ 7.952.569,02 (sete milhões, novecentos e cinquenta e dois mil, quinhentos e sessenta e nove reais e dois centavos). Esses números evidenciam sua expressiva presença no mercado editorial, com a obra *Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática*, volume único, que se destacou como o livro mais adotado pelo PNLD 2021 para essa área de CHSA em diálogo com a Matemática.

A obra estrutura-se em quatro unidades temáticas, organizadas a partir de eixos transversais fundamentais: economia, cidadania, saúde, meio ambiente e multiculturalismo (Selke *et al.*, 2020). Abaixo, apresenta-se um quadro com a distribuição do número de páginas dedicadas ao ensino de Matemática, História e História da África no referido livro.

Quadro 01: Quantitativo de páginas livro didático

Paginação	Livro do discente	Manual do Professor
Páginas com presença do ensino de Matemática	52 páginas	42 páginas
Páginas com presença do ensino de História	48 páginas	22 páginas

Páginas com presença do ensino de história da África	16 páginas	16 páginas
	Total de páginas do livro didático do discente: 160	
	Total de páginas do livro manual do professor: 87	
	Total de páginas livro do discente e manual do professor: 247	

Fonte: produção da autora com base no livro didático Selke et al. (2020).

Fica evidente, pelos números apresentados, a preponderância de páginas referentes ao ensino de Matemática em detrimento do ensino de História no livro didático *Dimensões*, haja vista que o primeiro componente somatiza 4 (quatro) laudas a mais no livro do discente e 10 (dez) a mais no manual do professor, em relação ao segundo. O quadro também apresenta as quantidades de páginas do livro didático dedicadas ao ensino de história da África, que corresponde a 16 (dezesesseis) no livro do discente e no manual do professor. Das 48 (quarenta e oito) páginas dedicadas ao ensino de História, 16 (dezesesseis) destas, em algum momento, remetem ao ensino de história da África no livro discente, e das 22 (vinte e duas) laudas do manual do professor, 16 (dezesesseis) citam algo referente à África.

Consideramos que um dos fatores para a presença e a preponderância do ensino de Matemática em relação ao ensino de História se justifica pelos esforços governamentais em executar prescrições curriculares destinadas ao bom êxito nas avaliações escolares externas (exemplo SAEB e ENEM), as quais os estudantes são submetidos e que consideram 'Matemática' como componente curricular obrigatório, seguindo normativas da LDB e BNCC.

No que diz respeito ao diálogo entre as Ciências Humanas e a Matemática no livro *Dimensões*, há momentos em que a participação do professor de matemática é requisitada, sobretudo na resolução de questões que envolvem cálculos ao final de cada capítulo. Assim, o material solicita que o leitor-discente procure o professor do componente de Matemática para pedir explicações sobre temas que supostamente são de sua competência.

Decerto, os idealizadores do livro buscaram promover um diálogo interdisciplinar entre as áreas de Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todavia essa proposta pode levar os alunos a desconsiderar as competências e a autonomia dos professores de Ciências Humanas em gerir situações de aprendizagem de seu campo de atuação, pois estabelece uma relação de dependência aos docentes de Matemática, além de impeli-los a desenvolver atividades extras e não remuneradas.

Nesse sentido, o professor deixa de ser concebido como um profissional remunerado por determinada carga horária e passa a assumir um falso *status* de profissional com dedicação exclusiva, à disposição do discente para lhe sanar dúvidas. Consideramos que a cooperação entre docentes não deve ser feita pela demanda do discente impelida pelo livro didático, mas sim por meio de um planejamento de aulas que considere,

caso necessário, a importância de atividades que dialoguem de maneira inter, multi, pluri ou transdisciplinares.

A seguir, apresentamos um quadro com as palavras-chave presentes no ensino de Matemática, ensino de História e ensino de história da África no livro didático *Dimensões*.

Quadro 2 – Palavras-chave no livro didático do discente

Palavras-chave: ensino de Matemática	Palavras-chave: ensino de História	Palavras-chave: ensino de história da África
<ul style="list-style-type: none"> - Economia; - Educação financeira; - Impostos; - Empréstimos; - Juros; - Crédito; - Financiamento; - Investimento; - Poupança; - Cartão de crédito; - Instabilidade financeira; - Consumo; - Taxa Selic; - Consumismo; - Cheque especial; - Pesquisa estatística; - Estatística; - Números primos; - Calculadora <i>online</i>; - Porcentagem; - Razão (em relação a medidas); - Cumprimento; - Circunferência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos humanos; - Declaração dos direitos humanos; - Segunda Guerra Mundial; - Constituição Federal de 1988; - Revolução americana; - Revolução francesa; - Cidadania no Brasil; - Direitos universais; - Totalitarismo; - Oligarquia; - Independência no Brasil; - Escravidão no Brasil; - Ditadura civil-militar; - Povos indígenas; - Pós-Segunda Guerra Mundial; - Modernidade; - Revolução industrial; - Crescente fértil; - Cultura; - Etnocentrismo; - Miscigenação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Genocídio Tutsis em Ruanda; - Desigualdade social; - Escravidão nos Estados Unidos; - Escravidão no Brasil; - Quilombos; - Diversidade cultural; - Candomblé; - Miscigenação; - Etnocentrismo; - Racismo; - Etnomatemática africana.

Fonte: produção da autora com base no livro didático Selke et al. (2020).

As palavras-chave foram dispostas na ordem que encontramos durante a leitura do livro didático. Ao analisar a obra *Dimensões* notamos que as palavras-chave referentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) estão em constante diálogo com os conhecimentos matemáticos, muitas vezes de maneira forçada e com a prevalência dos números em detrimento da reflexão histórico-social. Esse fator induz, no livro didático, a apresentação dos conteúdos das Ciências Humanas de maneira superficial e diminuta, se comparada às instruções acerca da

Matemática.

O Manual do professor afirma que a obra “Aborda e valoriza a cultura dos povos africanos e seus descendentes para a formação da identidade brasileira e os desafios que essa população enfrenta na atualidade” (Selke *et al.*, 2020, p. 171), conforme as especificações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em nossa análise, notamos que as palavras-chave apresentadas no quadro a respeito do ensino de história da África surgem como temas que remetem à história do Brasil e apenas reconhecem a existência deste continente a partir de sua relação com o Brasil. Deste modo, o que o livro *Dimensões* apresenta não é um ensino de história da África, são estudos de tópicos de história da África para a formação da história do Brasil. Essa assertiva é corroborada no manual do professor, o qual afirma que:

O estudante, descendente ou não dos povos indígenas e africanos, precisa reconhecer a relevância para a formação do Brasil desses povos, compreendendo a própria presença dessas culturas em nosso cotidiano. Além disso, deve entender a luta dos povos africanos e indígenas, históricas ou atuais, observando que o Brasil foi construído por esses povos (Selke *et al.*, 2020, p. 172).

Embora o material reconheça a importância do estudo referente aos povos africanos e sua contribuição para a formação do Brasil, a África é acionada apenas para lembrar que houve a presença de povos africanos escravizados no território brasileiro. Deste modo, remeter-se ao crescente fértil, à desigualdade social, à miscigenação, à escravidão, aos quilombos, à diversidade cultural, ao etnocentrismo e ao racismo, não necessariamente, significa falar de história da África, haja vista que tais temas são operacionalizados com a única finalidade de reconhecer a presença dos povos afrodiáspóricos na e para a história do Brasil no tempo presente e para o presente, isto é, sem explicação das circunstâncias históricas e sociais que permeiam suas construções. Esta asserção confirma-se na presença de uma série de conceitos expostos pelo livro, na maior parte das vezes, deslocados dos processos históricos, o que coaduna com o prescrito pela BNCC.

A menção pontual à presença de africanos está nos seguintes temas: formação das treze colônias; escravidão africana nos Estados Unidos e escravidão no Brasil. O tema escravidão é evocado para explicar uma sucessão de acontecimentos; leiamos uma pequena amostra desta enunciação:

O domínio de oligarquias e o sistema escravocrata permaneceram após a independência do Brasil, em 1822. Sendo assim, a escravidão foi um entrave para qualquer projeto modernizador do país. Apenas em 1888, após uma série de resistências (como a formação dos quilombos) e de lutas cotidianas

por parte dos africanos escravizados, de seus descendentes, de libertos, de intelectuais e de lideranças políticas do período, a abolição da escravidão foi decretada. O Brasil foi o último país do Ocidente a dar fim à escravidão (Selke *et al.*, 2020, p. 51).

O enfoque na escravidão é utilizado no livro *Dimensões* para examinar a concepção de cidadania no Brasil, do Império à República, a partir de uma sucessão de fatos sem mera reflexão e apenas com menção a datas e marcos da história do Brasil, em que ocorre uma desconexão deste com a África. Neste seguimento, o continente africano torna-se um lugar com única função de fornecedor de mão-de-obra escrava, haja vista a não historicização do tema, o qual é narrado de maneira pontual e superficial, concretizando a diluição do conhecimento histórico dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e reverberando uma visão simplista acerca do ensino de história da África.

O livro *Dimensões* cumpre com o que prenuncia a habilidade EM13CHS601 da BNCC (analisada no tópico anterior); todavia ressaltamos que ocorre uma desconsideração parcial, assim como fizera a Base, com o que está exposto na Lei nº 11.645/08, a qual torna obrigatório o estudo que permeie a história e cultura indígena, afro-brasileira e “[...] **o estudo da história da África e dos africanos** [...]” (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso), embora o livro *Dimensões* afirme no manual do professor que os seus conteúdos “[...] foram planejados e expostos seguindo a legislação brasileira, em especial a lei nº 11.645, de 2008 [...]” (Selke *et al.*, 2020, p. 172).

Assim sendo, corroboramos com Bittencourt (2008) ao afirmar que os livros didáticos são objetos culturais e sociais fruto de disputas curriculares que se projetam na sociedade. Reiteramos que, para Sacristán e Pérez Gómez (1988), o currículo prescrito deriva de decisões político-administrativas provenientes de grupos que ocupam espaços de poder e suas diretrizes reverberam na elaboração de materiais didáticos, os quais são, ao menos em parte, utilizados por docentes no planejamento de suas aulas, meio pelo qual se propagam abordagens e percepções sobre o passado presentes na narrativa histórica escolar, conquanto saibamos que o currículo em ação não seja mera reprodução da literatura escolar.

A África contemporânea evidenciada de modo ilustrativo refere-se à imagem que remete a uma sala de aula em Ruanda, em 2016. A ilustração está localizada na parte central do capítulo 3 (três) que se intitula *Cidadania no Brasil e no mundo*. A fotografia é utilizada de modo ilustrativo, isto é, não há relação ou discussão com o texto principal do livro, o qual trata dos direitos humanos na história. A seguir, a imagem mencionada:

Fotografia 1 – Escola em Kibuye, Ruanda, 2016



Em 1994, Ruanda estava em guerra civil. Nesse contexto histórico, radicais da etnia hutu assassinaram cerca de 800 mil pessoas da etnia tutsi, um dos grupos étnicos que formavam o país africano. O fracasso da ONU em impedir esse verdadeiro genocídio marcou o debate sobre direitos humanos no fim do século XX. Passadas décadas, o país luta para superar as marcas desse passado brutal. Escola em Kibuye, Ruanda, 2016.

Fonte: Selke et al. (2020, p. 49).

A única explicação sobre os acontecimentos em Ruanda é o pequeno texto exposto ao lado da imagem. O tema não é evocado em nenhum outro momento do capítulo, ao que nos parece ser meramente uma informação que exemplifica os debates acerca dos direitos humanos. A unidade 4 (quatro), com tema e título *Multiculturalismo*, logo em sua abertura, também apresenta uma imagem da África contemporânea, referente ao festival Ojuobá, na Nigéria, em 2018. A fotografia é utilizada para ilustrar o conceito de cultura. Os capítulos que seguem essa unidade remetem à diversidade de religiões de matriz africana, a partir da menção à vinda dos povos iorubá e nagô, com seus cultos aos orixás, dando origem ao candomblé no Brasil (Selke et al., 2020).

Na seção atividades, o livro *Dimensões* utiliza ossos grafados com traços, encontrados entre o Congo e Uganda, na década de 1950, para representar a existência do pensamento matemático no continente africano há mais de 20 mil anos e explicar os conceitos de subtração, divisão, adição e multiplicação (Selke et al., 2020). Outro ponto em que a educação Matemática e a História se conectam diz respeito à Etnomatemática, conceito “[...] que busca entender o fazer matemático de diferentes povos, culturas e grupos sociais.” (Selke et al., 2020, p. 172). O livro do discente instrui uma análise da Etnomatemática a partir das formas geométricas encontradas nos desenhos dos tecidos, arquitetura e urbanismo, elaboração de penteados, a fabricação de objetos e a pintura de obras de arte produzidas pelos povos africanos. Há, neste livro, uma explicação minuciosa sobre o assunto, além de indicação de vídeo sobre a temática.

Temas como *apartheid*, colônias na África, partilha do território africano, Egito antigo e diáspora Atlântica não são mencionados na obra. A África é reduzida a um apêndice da história do Brasil e apresentada de maneira simplista e irrisória. Reconhecemos que, pela narração desses materiais, os leitores constroem percepções sobre o que somos e o que nos constitui como sujeitos num mundo pluriétnico e multicultural, visto que os livros didáticos são instrumentos ímpares para a consolidação e disseminação de uma memória histórica que marca gerações inteiras pelos usos que se faz do passado

(Bittencourt, 2008).

Acreditamos que retirar boa parte da história da África do currículo planejado para a educação básica é uma tentativa de apagar a história de um continente e viver apenas com o presente desconexo, além de não tornar o passado útil para o presente na construção da consciência histórica discente.

Dentro desse cenário, conforme Arroyo (2013), notamos a escola como um espaço de constantes disputas curriculares dentro da correlação de forças políticas, sociais e culturais. O livro didático torna-se o material com saberes tidos como indispensáveis e que chega à criança e ao jovem em suas primeiras vivências de estudo (Bittencourt, 2008), o que repercute numa necessária reflexão docente cotidiana, aliada à formação continuada e à resistência às estruturas das políticas públicas educacionais que tendem a minimizar o ensino de história da África na educação básica.

Considerações Finais

A Base, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, orienta um descaminho à história dos povos afrodiáspóricos que se segue nos trilhos do livro didático, na medida em que marchamos na contramão da LDB e sua alteração pela Lei nº 11. 645/2008. Emitida por um governo conservador e golpista, a BNCC conduz o ensino de História, e consequentemente o ensino de História da África, ao apagamento nos currículos do ensino médio, o que prejudica não só o prospecto crítico e identitário dos discentes, mas também a formação de professores de História.

Os historiadores professores-pesquisadores do ensino de História há tempos discutem a renovação do campo e a superação de um ensino-aprendizagem centrado na figura dos “grandes heróis”, cuja localização liga-se, direta ou indiretamente, à Europa e à história política (Pinsky, 2021). Em nossa análise, percebemos que tanto a Base como o livro didático, no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reforçam o eurocentrismo. Nessa acepção, Gomes (2012) afirmara que, no âmbito escolar, há que superar a representação dos sujeitos pela perspectiva eurocêntrica do conhecimento; somente assim, para ela, será possível decolonizar o saber em todos os níveis educacionais.

Ensinar História é ter consciência de que o ensino-aprendizagem dar-se-á mediante a seleção de um recorte histórico, temporal e espacial. É não se limitar à mera transmissão de conteúdos, é trazer ao palco a reflexão, a problematização da realidade e de conceitos. Sem tais escolhas e procedimentos metodológicos, não é possível haver um ensino de História de qualidade. A Base, por sua vez, expressa um projeto educativo de grupos conservadores da sociedade que entremeia a produção dos materiais didáticos e aos poucos mingua o ensino de História e, consequentemente, o ensino de História da África, durante a etapa do ensino médio.

Para o historiador, não é possível prever o futuro. Contudo, parafraseando Bloch, “[...] a lição mais importante do passado pode ser aqui em nos sugerir um futuro muito diferente deste passado e de nos permitir entrever quais serão, aproximadamente, as diferenças.” (Bloch, 2019, p. 142). Assim sendo, é válido ressaltar, nessa história de um passado próximo, o prognóstico positivo advindo das lutas hodiernas de resistências de professores, discentes, associações e entidades educacionais que ganharam voz em um projeto de lei, ainda em análise no Congresso, o qual propõe ampliar as disciplinas obrigatórias em todo o ensino médio, incluído neste rol, o componente curricular História.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Por novas fronteiras de reconhecimento: a modo de apresentação. In: ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha. A base nacional comum curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 29, p. 1-24, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BLOCH, Marc. Que pedir a História. In: BLOCH, Marc *O que pedir aos historiadores?*. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-m%C3%A9dio-no-pa%C3%ADs/>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019 – atualização BNCC. Brasília, DF:

MEC, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2019-atualizacao-bncc/EditalPNLD2019AtualizacaoBNCCConsolidado29.06.2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional do livro e do material didático (PNLD)*. Brasília, DF: MEC, [2022]. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/251-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 11 out. 2023.

FARIAS JUNIOR, José Petrúcio de. A escrita da história antiga escolar na ‘Era da Base’: dos PCNs à BNCC: estudos introdutórios. In: BERTASI, Alessandra; BUENO, André. (org.). *Ensinar História: políticas educacionais e história do ensino*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2022.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. Apresentação. In: FONTINELES, Isabel Cristina da Silva; LIMA, Mary Gracy e Silva (org.). *Questões curriculares em tempos de crise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como determinante legal e realidade em debate*. Teresina: EdUESPI, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. cap. 12, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [São Paulo], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al

derarrollo de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. *A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. A história contra-ataca (org.). *Novos combates pela história: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉRES GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. *Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 maio 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/História (A versão final). *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, p. 1004-1015, 2018a. Número Especial,

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 1-15, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SELKE, Ricardo de Castilho *et al.* *Dimensões: obra didática específica de ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

SLENES, Robert W. “*Malungu Ngoma Vem*”: África encoberta e descoberta no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, v. 12, p. 64-66, 1991.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.

Notas

¹Doutoranda em História do Brasil junto ao Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela. Orientador: Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior. Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

²Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Franca. Professor de História Antiga Medieval junto à Universidade Federal do Piauí, campus de Picos e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, da mesma instituição.

³Neste texto, a BNCC também recebe a alcunha de Base.

⁴Para saber mais sobre os dados estatísticos referentes aos livros didáticos do PNLD, ver: (Brasil, 2025).

⁵“[...] o movimento Todos pela Educação (TPE), criado em 2006, com foco em uma espécie de pedagogia dos resultados, intencionava “modernizar” a nação brasileira, deixando-a mais “eficiente” para atender às necessidades do capital. [...] Assim, desde 2010, o movimento defende a necessidade de um currículo nacional com descrição de habilidades específicas para os alunos por série, bem como a importância de que as avaliações fossem capazes de mensurar a qualidade da educação e servissem como parâmetro para a orientação das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Além disso, o TPE defende a responsabilização dos gestores pelo desempenho dos alunos e o aumento das horas de ensino, utilizando o contraturno para o reforço escolar (TPE, 2008). A prescrição curricular serve, assim, para transferir competências e responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar” (Azevedo; Castro, 2022, p. 6).

⁶Conforme o site do MPB, este é “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”. Para saber mais, ver: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#aspiracoes>

⁷Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ABdC – Associação Brasileira De Defesa Do Consumidor; Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; MEC – Ministério da Educação; Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação; Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Escola sem Partido – O movimento fora criado em 2004, depois de um projeto de lei proposto por Miguel Nagib. O movimento se situa como contrário ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas, que para o grupo, é implantada pelos partidos de esquerda.

⁸O Projeto de Lei nº 5.230/2023 fora proposto pelo governo federal em outubro de 2023. Ele propõe uma redefinição na Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O texto está em tramitação na Câmara dos Deputados e é uma alternativa à reforma do ensino médio de 2017. O Projeto também propõe a revogação do Notório Saber. Para saber mais, ver: (Brasil, 2023).

