

O Eurocentrismo e os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 no âmbito escolar: seletividades curriculares restritivas no ensino de História

Eurocentrism and the challenges to the implementation of Law 10.639/03 and Law 11.645/08 in the school environment: restrictive curricular selectivities in the teaching of History

Gisely Capitulino da Fonseca,¹ UFPE

Resumo

Este trabalho bibliográfico tem o intuito de compreender como o eurocentrismo se constitui aos desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 nas escolas, analisando sucintamente, os estudos e pesquisas sobre uma presença eurocêntrica no currículo e nos livros didáticos. Posteriormente, será abordado algumas possibilidades de minimização de tal etnocentrismo europeu, compreendendo a abrangência do histórico dessas seletividades curriculares, que impactam a construção de uma aprendizagem histórica que seja totalizante aos demais povos étnico-raciais. Propõe-se, ao longo deste artigo, contextualizar e entender tais aspectos através do Pensamento Decolonial.

Palavras-chave: História; Ensino; Colonialidade; Eurocentrismo; Decolonialidade.

Abstract

This bibliographical work aims to understand how Eurocentrism constitutes the challenges to the implementation of Law 10.639/03 and Law 11.645/08 in schools, briefly analyzing the studies and research on a Eurocentric presence in the curriculum and textbooks. Subsequently, some possibilities of minimizing European ethnocentrism will be addressed, understanding the scope of the history of these curricular selectivities, which impact the construction of a historical learning that is totalizing to other ethnic-racial peoples. The proposal, throughout this article, is to contextualize and understand such aspects through Decolonial Thinking.

Keywords: History; Teaching; Coloniality; Eurocentrism; Decoloniality.

Introdução

O presente artigo tem o objetivo geral de analisar como o eurocentrismo se constitui como desafio à implementação da Lei 10.639/2003 (e suas diretrizes curriculares), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História afro-brasileira e africana nas escolas do país, bem como da Lei 11.645/08, que estabelece o ensino da História e cultura indígena. Como objetivos específicos, têm-se o intuito de evidenciar o impacto de tais desafios por meio da Teoria Modernidade/Colonialidade, e de como estes desafios atrelados ao eurocentrismo e a colonialidade restringem a existência de uma real aprendizagem histórica mais diversificada e ampla ao ensino de História.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação da UFPE, na linha de pesquisa de Identidades e Memórias. E-mail: gisely97@gmail.com

Tais consequências de uma não institucionalização dessas leis ainda têm origem em diversos fatores, como na própria historiografia ou no contexto político-educacional brasileiro, quer seja em sala de aula, nos livros didáticos ou nos currículos escolares, que são direta ou indiretamente impactados pelo motivo gerador em questão. Diante disso, deve-se considerar que a relevância do tema advém de uma percepção que propicie uma valorização adequada dos estudos de História da África, afro-brasileira e indígena na sala de aula, através de um real movimento e reestruturação epistemológica que legitime de forma verdadeira esses conteúdos.

Além disso, sabemos que a análise do etnocentrismo europeu/ocidental como um dos principais desafios às Leis 10.639/03 e 11.645/08, se alicerça em uma herança colonial que perpetua concepções muito arraigadas em nossa sociedade, e se faz presente nas escolas, o que caberia aos profissionais da educação, refletirem sobre este contexto educacional, levando seriamente a se pensar esta problemática através de uma perspectiva decolonial. Tal lente teórica justifica-se diante deste tema, por evidenciar o problema colonial na América do Sul como um acontecimento único e diferencial diante de outros contextos coloniais, sobretudo, na África.

No Brasil, a relevância dos estudos decoloniais e a Teoria Modernidade/Colonialidade para o ensino de História, proporciona questionamentos, pesquisas e alternativas de explicações sócio-históricas inesgotáveis, uma vez que leva a uma prática saudável de desconstrução do fazer e pensar epistemológicos nas universidades, e sobretudo, nas escolas, principalmente, aos professores da educação básica que poderiam e necessitam, muitas das vezes, reformular as concepções eurocêntricas advindas do currículo oficial e do material didático em sala de aula. Assim, tal lente teórica complementa uma tradicional narrativa colonial brasileira existente, e acrescenta teórica e empiricamente, as consequências que envolvem o eurocentrismo na América Latina, mesmo que diante de uma colonização portuguesa, e não espanhola.

Sobre as legislações citadas, historicamente, temos que a Lei 10.639 foi conquistada através da luta do Movimento Negro Unificado (1979), inserida na Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 2003, se deu por meio de uma mobilização que se iniciou desde o final de 1980, após redemocratização. Assim, instituiu-se posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), como uma forma de fixar e ampliar os conteúdos e exigências deste ensino. A resolução n.1, de 17 de Junho de 2004, fortaleceu essa necessidade para além da educação básica, incluindo assim, o âmbito das universidades.

Além disso, temos a criação da Lei 11.645/2008 que amplia tais conteúdos para abordar e incluir a História Indígena. No entanto, até hoje, não há um documento oficial que elenque especificamente, os conteúdos para a História dos povos originários e tampouco isso é problematizado ou questionado em demasia.

Existe sim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em 2012, bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998. Porém, nos referimos aqui, a um documento curricular que elenque os conteúdos necessários para isso, em escolas não-indígenas, o que é algo inexistente até o momento. Além disso, a obrigatoriedade do ensino de História indígena fica restrito à Educação Básica, mas tampouco vemos essa mesma consideração para o nível superior de ensino e para os cursos de formação de professores.

Desta forma, para a análise e compreensão do tema, foi necessário a realização de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica sobre algumas das percepções, conclusões e desafios à História da África, afro-brasileira e indígena, envolvendo uma reflexão e entendimento das Leis 10.639/2003 (mais as diretrizes curriculares) e 11.645/2008, bem como de estudos acerca de que forma este eurocentrismo perpetua uma visão colonialista de saber, evidenciando defasagens, empecilhos e desinteresses ao conhecimento desta História da África, afro-brasileira e dos povos originários, nas políticas públicas curriculares.

Foi necessário pesquisar em livros e artigos de revistas especializadas, como também, em áreas afins, utilizando-se ainda de obras e trabalhos que analisassem os livros didáticos e o currículo, realizando um levantamento bibliográfico acerca dos principais autores e estudos em questão, em um período de 2003 até 2024, nas plataformas de revistas científicas eletrônicas (como a *Scielo*), em plataformas brasileiras de bancos de teses e dissertações, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como ainda, no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e *Google Acadêmico*.

Sendo assim, em um primeiro momento, o artigo analisou a predominância do eurocentrismo e da colonialidade do poder no âmbito do ensino e dos meios acadêmicos, tendo como pressuposto teórico, o Pensamento Decolonial Latino-Americano de Quijano (2005) e Mignolo (2017a, 2017b). Em seguida, verificou-se que certos avanços da historiografia e das reformulações sobre as concepções referentes à História da África, afro-brasileira e indígena não se refletem no contexto educacional brasileiro.

Em um segundo momento, discute-se os obstáculos de implementação dessas leis com

o eurocentrismo, identificando sucintamente como ele se evidencia no currículo e nos livros didáticos, e de como se perpetua uma predominância hegemônica e eurocêntrica no ensino da História africana, afro-brasileira e indígena, entendendo desta forma, os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 na Educação Básica. Por fim, em uma última seção do artigo, abordam-se possibilidades de minimização do problema no contexto educacional brasileiro, em consonância com a necessidade de uma verdadeira efetivação da aprendizagem histórica por meio da decolonialidade.

Colonialidade e eurocentrismo na História da África, afro-brasileira e indígena

De início, para compreensão do eurocentrismo e sua disposição no ensino de História da África, afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio, é preciso realizar uma breve discussão acerca deste conceito e no modo como influencia a produção do conhecimento e a percepção sobre os povos e culturas. É válido ressaltar que a obra de Edward Said, intitulada *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente* (1978), alicerce dos estudos pós-coloniais, foi um marco para contribuições posteriores que se instauraram nos debates relacionados ao impacto deste eurocentrismo.

Com isso, deve-se entender o contexto de tais acepções perpetuadas hegemonicamente, onde existe “a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não-europeus” (Said, 1978, p. 34). Assim, o etnocentrismo europeu é envolvido por uma dita evolução dos povos europeus frente aos demais povos do mundo.

Desta forma, através da Teoria Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo 2017a, 2017b) é possível identificar a influência deste eurocentrismo no que Quijano (2005) concebe como a “colonialidade do poder”, onde formaliza uma hegemonia e padronização política, cultural e econômica baseada na divisão étnico-racial do trabalho (a racialização), que se estrutura em toda sociedade atual, onde este processo inicia-se primordialmente, através da colonização na América, a partir do século XVI, e depois, apresenta-se com o neocolonialismo no século XIX, onde é possível compreender que:

‘Colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, do progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade (Mignolo, 2017b, p. 13).

A colonialidade, que é intrínseca à concepção de um ideal de modernidade totalizante, difere-se do colonialismo, pois se perpetua. Esta colonialidade é sentida nas relações étnico-

raciais e verificada na construção de percepções hegemônicas acerca daquilo que não é europeu/ocidental. Esta hegemonia está presente nas estruturas de poder, instituindo uma colonialidade do conhecimento, onde é possível verificar que tais alicerces históricos relacionados à modernidade “[...] institucionalizaram-se no Iluminismo e na Revolução Francesa mediante o liberalismo político e econômico que corrobora a racionalidade eurocentrada.” (Andrade e Reis, 2018, p. 6).

No entanto, temos que admitir, em consonância com Monteiro (2020, p. 117), que apesar da “racionalidade eurocentrada” realmente existir, devemos considerar que as bases da metodologia científica que advém dela, ainda são válidas, pois “[...] o que importa é a consciência da colonialidade e o compromisso ou com a colonialidade, ou com a decolonialidade. É esse compromisso que faz da ciência um bem colonial ou decolonial.” No caso, deve haver complementaridades que incluam as mais diversas epistemologias e saberes existentes, sem excluirmos a universalização do método e rigor científico.

Com isso, o problema aqui, é a priorização impositiva de uma única racionalidade e conhecimento que justifica e integra à colonialidade do poder, evidenciado por meio do dualismo e do evolucionismo (Quijano, 2005), apresentando posições binárias na concepção do conhecimento e da representação de etnias não-europeias, existindo o primitivo e o civilizado, a imobilidade e o progresso, onde são gerados estereótipos duais que não correspondem a uma compreensão adequada desses povos e nações.

Desse modo, isto é perceptível quando verificamos o modo como essa História e cultura da África, afro-brasileira e dos povos originários, vem sendo repassada nestas últimas duas décadas, mesmo com o advento dessas legislações no Brasil, demonstrando que a presença hegemônica dessa colonialidade se perpetua na produção do conhecimento de tudo aquilo que não se integra à estruturação euro-ocidental, instaurando uma “perspectiva eurocêntrica de conhecimento” (Quijano, 2005, p. 18). Assim, com o colonialismo no Novo Mundo (nas Américas) e com o colonialismo em África, a partir do século XV, intensificando-se no século XIX, com o neocolonialismo, justificou-se prerrogativas que, pela concepção etnocêntrica europeia, legitimavam a colonização destes continentes, apesar de haver diferenças no período e na forma de colonização, fatores esses que distinguem o pós-colonialismo da Teoria Colonialidade/Modernidade, já que esta última justifica o início de uma modernidade e sistema-mundo, desde o século XV, e não exatamente, surgindo apenas no século XIX.

Assim, na África, os “[...] franceses, por exemplo, estimularam a construção de escolas e inseriram elementos de sua cultura nos seus currículos justificando o ‘acesso’ dos autóctones

à civilização” (Andrade; Reis, 2018, p. 7). Foi ensinado progressivamente, a língua francesa ou a língua do colonizador, deslegitimando ao longo do processo, as línguas africanas. Os negros escravizados também foram submetidos a uma aquisição linguística forçada do português de Portugal, a partir do momento em que se inaugurou o comércio de escravos transatlânticos no século XV e XVI. Movimentos de resistência surgiram ao longo desse período pelos negros que aqui chegavam, principalmente, no século XVII e XVIII.

O mesmo equivale dizer aos povos originários, que tiveram suas terras invadidas. A violência contra os indígenas foi escravagista no começo, contudo, não houve uma escravidão indígena, tal qual verificamos um pouco mais notadamente em outras regiões da América do Sul, ou tal qual notamos com os escravos africanos (posteriormente, sendo os afrodescendentes). Porém, a imposição aos povos originários ficou marcadamente acentuada pelas disputas territoriais e também, pelas imposições linguísticas e de poder, que perduram até os dias atuais. Diante de tudo isso, reforçaram-se então, visões hegemônicas sobre o continente africano e sobre a racialização do trabalho e dos povos que vieram da África, ou que aqui já estavam (nas Américas), instituindo-se uma hierarquização do poder pela divisão racial no Brasil.

Com isso, a própria historiografia possui concepções estigmatizantes para o continente africano e para a História dos afro-brasileiros e indígenas, em que “durante a colonização, a História da África era vista como um apêndice de acréscimo à História do país colonizador” (Telo, 2018, p. 208). Advindos desta acepção de racionalidade eurocêntrica, logo após a “[...] conquista de Argel pelos franceses em 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882 – um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os trabalhos sobre a história da porção norte da África” (Fage, 2010, p. 1). Este contexto, de acordo com Fage (2010, p. 12), foi ainda mais notório na África subsaariana, onde se constata que havia o pensamento de que “os povos africanos ao sul do Saara não possuíam uma história suscetível ou digna de ser estudada”.

É de Hegel que veio a divisão da África em “[...] três partes distintas, a setentrional espanhola, o Egito e a África meridional, ou ‘propriamente dita’, aquela que fica ao sul do deserto do Saara descrita como quase desconhecida” (Gino, 2017, p. 155). Dele também vem a afirmação de que os povos sem escrita eram considerados automaticamente, sem História. Então, o que teria sido da *História Oral*, com Hegel? A saber ainda, temos que a escrita egípcia era indecifrável à época de Hegel.

Seria o Egito e suas pirâmides “a-históricas”? O que dizer dos grafismos egípcios não alfabéticos, muito utilizados antes da decifração completa da escrita egípcia? Como pois, foi

decifrada, se não pelos grafismos não-alfabéticos? O que dizer dos povos originários no Brasil, que eram sociedades ágrafas, mas que também possuíam seus grafismos não-alfabéticos, seus bens materiais e imateriais, seus territórios e sua linguagem e cultura oral? Dessa forma, a não identificação de um sistema de escrita incorre em uma “não existência de História”, seguindo a estrutura de pensamento hegeliana que explicitamente, foge a concepção do que hoje conceituamos como pertencente ao campo disciplinar e científico que hoje chamamos *História*.

Continuamente, Barbosa (2008) ainda demonstra que o evolucionismo e o positivismo, com Spencer e Comte, interpôs uma perspectiva de História intitulada universalista, marcada pelo eurocentrismo e a ideia de progresso, advindos do âmbito iluminista, onde “as sociedades e os povos ‘pré-modernos’ ou ‘arcaicos’ deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental” (Barbosa, 2008, p. 48). É perceptível que houveram certos avanços quanto às transformações na construção desta História da África com o movimento pan-africanista, logo no início do século XX, pela concepção em enaltecer a África e sua História, apesar deste movimento ainda não conceber a ideia de “mostrar o continente negro a partir do ponto de vista dos africanos” (Gino, 2017, p. 157).

Ademais, na própria Europa houve certa contribuição pela Escola dos Annales por volta de 1930 e as posteriores gerações, no que se refere aos debates de um novo fazer historiográfico. Essa História Cultural advinda da Escola dos Annales buscou traçar rumos historiográficos e de pesquisa histórica até então, impensáveis. E à medida em que houve essa abertura, novas e mais concepções e formas de saberes e métodos foram surgindo, ao longo do século XX e XXI, principalmente no caso do Grupo Modernidade/Colonialidade e na Teoria Decolonial. Contudo, as mudanças relacionadas ao novo modo de conceber a História da África foram mais intensas após a II Guerra Mundial e com a independência efetiva dos países da África, que se iniciou na década de 1950.

Neste período e posteriormente, ocorreu uma intensificação de interesses e trabalhos de intelectuais africanos no estudo do seu próprio continente, onde esta geração, que tinha “dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo” (Fage, 2010, p. 20). Ademais, Gino (2017, p. 157) destaca o surgimento de um movimento historiográfico africano em 1960, onde se difere da historiografia realizada no século XIX por começar a considerar “uma análise da história africana voltada para o método da oralidade, que se contrapunha a concepção historiográfica europeia sobre o que vem a ser a história.”.

No Brasil, em termos de movimento social, tivemos a Frente Negra Brasileira, desde 1930. Posteriormente, em 1979, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU) que conhecemos hoje, com origens e diferenças políticas notáveis entre estes dois movimentos. A MNU tem uma pauta não apenas social, mas acadêmica. Seu movimento foi político, porém, intelectualizado e voltado para debates sociológicos, antropológicos, históricos e econômicos, pelo menos, no que partiu das lideranças que integraram esse movimento.

A demora para se reunirem através de movimentos de alcance nacional tem suas raízes na escravatura e na exclusão sistêmica dos negros em jornais, na imprensa e na sociedade como um todo. Diante disso, não apenas movimentos negros foram surgindo, mas também, uma imprensa jornalística negra.

Além disso, ocorreram alguns agrupamentos anteriores ao Movimento Negro, tais como: “Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário de Homens de Cor (1903), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1906) [...], a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917)” (Domingues, 2007, p. 103 *apud* De Paula e Felício, 2020, p. 351). Sabemos que a historiografia brasileira foi muito influenciada pelo ideário nacionalista de um mito da democracia racial. Gilberto Freyre e Monteiro Lobato eram os expoentes mais louvados nos círculos intelectuais, entre 1910 a 1940, com Freyre se perpetuando ainda mais na historiografia brasileira até a década de 1970, quando surge acadêmicos que se voltam a contestar essa democracia racial com vieses eurocentrados, tal como Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg e Abdias Nascimento.

Já o movimento indígena no Brasil ganharia contornos apenas em 1970, e somente em 2002 é que houve a criação da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). As ações políticas de defesa aos indígenas no Brasil sempre foram vinculadas a um quadro totalizante de indígenas na América (apesar da existência da APIB) e os problemas eram quase sempre territoriais. A historiografia brasileira vinculava o indígena à questão cultural e a aspectos místicos, primitivos ou romantizados. Os livros pioneiros na quebra dessa narrativa foram quase recentes. A obra *A História dos índios no Brasil*, de Manuela Carneiro da Cunha, trouxe novos olhares no que se refere ao contexto historiográfico.

Eurocentrismo no ensino de História e cultura da África, afro-brasileira e indígena: os desafios para as leis 10.639/03 e 11.645/2008

Assim, devemos reconhecer que, ao final da metade do século XX e ao longo do século XXI, certos avanços da minimização de concepções eurocêntricas relativas à História e cultura

da África, afro-brasileira e indígena foram sendo evidenciados, principalmente, neste período atual (entre 2003 em diante), “onde é notável o aumento da pesquisa nas universidades nas temáticas africanas, da diáspora e indígena” (Wittmann *et al*, 2016, p. 16), que foram essenciais para o reconhecimento desta História e destes povos, além de que, estes estudos têm sido considerados por um número maior de “[...] centros acadêmicos e por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)” (Serrano; Waldman, 2010, p. 12). Contudo, isto não é perceptível quando se trata do ensino desta História nas escolas do país, e da aplicabilidade desta nova historiografia ao ensino.

Deste modo, Costa e Eugenio (2018) destacam este último ponto quando realizaram uma pesquisa bibliométrica (e mais caracterizadamente, quantitativa) na plataforma Scielo e nas cinco principais revistas especializadas em ensino de História. O levantamento foi realizado entre o período de 2003, ano de promulgação da Lei 10.639/03 (que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira) até o período 2017.

Evidenciou-se que, de 2003 até 2017, foram encontrados apenas sete artigos especializados que abordam o ensino de História da África nos espaços escolares. Ou seja, há estudos sobre o assunto, mas que estes são postos à parte ou não são identificados nas principais revistas de ensino de História, onde:

O desenvolvimento de estudos africanos é notório, mas ainda assim, podemos perceber a discussão a respeito do ensino da história da África e dos africanos imbricada com as relações raciais, ou, ainda, alijadas dos debates realizados pelas revistas especializadas no ensino de História (Costa; Eugenio, 2018, p. 306).

Esse estudo de 2017 não está tão defasado. Tais condições ainda permanecem, com alguns lentos avanços, nos quais foram ainda mais dificultados com a nova Base Nacional Comum Curricular, em 2018, no que se refere ao ensino desta História da África, afro-brasileira e relacionada aos povos originários no âmbito escolar. Soma-se a isto, a coexistência de questões referentes à formação de professores neste meio, na qual ainda se identifica que a capacitação destes profissionais para o ensino fundamental e médio depende não somente das ofertas nos cursos de História, mas, de igual forma, nos cursos de extensão universitária ou de formação continuada para formação de professores especializados nesta temática, além de não estar sendo efetivada de maneira satisfatória no contexto escolar e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, entendendo-se que:

Passando para o ensino fundamental e médio, ao lado das exceções

representadas por experiências bem-sucedidas, multiplicam-se os depoimentos de professores que, para atender à lei ou por interesse particular, propõe medidas às coordenações das escolas nas quais dão aulas, sem serem ouvidos. As ações tomadas nesse sentido ficam, então, geralmente restritas às iniciativas pontuais e individuais (Souza, 2012, p. 19).

Com isso, as resistências a uma implementação efetiva desta História da África, afro-brasileira e indígena, advém, segundo Gonçalves (2014), de uma concepção hegemônica e eurocêntrica do entendimento da História como disciplina, onde a compreensão desta disciplina termina por padronizar o ensino e a seleção de conteúdos. Conceição (2012) discute acerca de um processo massivo de extermínio físico e cultural da presença africana na História do Brasil, onde se evidencia que “as classes dirigentes brasileiras consolidaram uma ideia de nação a ser construída a partir do padrão da cultura branca, judaico-cristão, euro-ocidental” (Conceição, 2012, p. 7).

Desta forma, os desafios para a real efetivação da Lei 10.639/03, mais do que por falta de medidas políticas ou públicas, advém predominantemente, de uma colonialidade do poder e da racionalidade eurocêntrica, que permeia o campo simbólico e que faz predominar uma contínua percepção negativa acerca de países ou grupos subalternizados pelos processos de colonização ao longo da História. Essa mentalidade se perpetua e ocasiona obstáculos para uma real institucionalização dessas legislações evidenciadas.

A colonialidade nos currículos escolares e nos livros didáticos de História

Ademais, é fundamental analisar estas seletividades curriculares, notadamente eurocêntricas, presentes no currículo e nos materiais didáticos que se estabelecem para este ensino e que se constituem como desafios às Leis 10.639/03 e 11.645/2008. Contudo, é preciso considerar, antes de tais análises, a relevância e dimensão destas leis e da constituição de suas diretrizes curriculares.

Diante disto, o intuito das Leis 10.639/03 (e de suas diretrizes curriculares) e da Lei 11.645/2008, são o de estabelecer o reconhecimento e a valorização da História e culturas africanas, dos afrodescendentes e dos povos originários, de sua diversidade cultural, com enfoques na problematização sobre o tema nas escolas, com o objetivo de compreender a preservação da memória e identidade dos negros e indígenas, e destes como agentes próprios de sua história como sujeitos históricos. Diante desses aspectos, “caberia ao ensino de História e cultura afro-brasileira garantir a construção das identidades, enquanto que ao ensino de História e cultura da África abordaria o resgate da memória” (Luigi, 2016, p. 12).

Continuamente a isto, a colonialidade do poder, do saber e do ser, verificada de forma subjacente nos materiais didáticos escolares, concebem uma percepção que Ferreira (2013) intitula como “currículos colonizados”, nos quais estes aspectos constituem-se como empecilhos que, de certa maneira, propiciam uma estigmatização deste ensino de História da África, afro-brasileira e dos povos originários nas escolas. De acordo ainda com Caimi e Oliveira (2021), o *currículo prescrito/normativo* (diretrizes, parâmetros curriculares, a base nacional comum curricular e os currículos regionais/estaduais) origina o *currículo editado* (programa nacional do livro didático - PNLD, materiais didáticos, apostilas e uma parte também, dos currículos regionais/estaduais e projetos político-pedagógicos), onde são estes que irão dispor o *currículo em ação* e a prática educativa.

Contudo, se o currículo prescritivo/normativo já conter seletividades curriculares restritivas e excludentes (ou exageradamente padronizantes, homogêneas e eurocêntricas), toda uma cadeia de ensino é impactada, e todo o âmbito da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena é prejudicada. Como garantir que a obrigatoriedade destes ensinados seja cumprida, se nem mesmo podemos verificar isso nos currículos prescritivos e editados, uma vez que a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2003 não foram abolidas?

Esta situação acaba por, obviamente, conservar o etnocentrismo europeu em primazia. Por isso, mais do que por falta de bibliografia especializada, ou pela pouca distribuição de materiais didáticos na escola, ou mesmo por uma limitada especialização de professores neste campo, é sintomático que, mesmo que tais situações pudessem ser solucionadas minimamente no campo das políticas públicas, o campo simbólico, segundo Melo (2015), ainda estaria permeado por estruturas que fortalecem estereótipos negativos e um pensamento eurocêntrico sobre a África, os afro-brasileiros e os indígenas, sobretudo, na abordagem destes conteúdos.

É desta maneira que, em contraste com o objetivo de ressignificação desse ensino, são ressaltadas acepções folclóricas em relação à África, aos afro-brasileiros e indígenas, onde a questão étnico-racial e de vivência sobre a temática são apresentadas apenas em datas comemorativas ou festejos regionais, silenciando as múltiplas perspectivas e contextos relacionados a apresentar o continente africano, seus povos e culturas como representantes significativos para a História da humanidade (Ferreira, 2013).

As datas comemorativas são importantes para a conscientização no ambiente escolar, contudo, não garantem a plena efetivação deste ensino, tampouco efetuam a desconstrução de estereótipos negativos e dos dualismos criados acerca dessas culturas e povos que formaram o

Brasil. Assim, constata-se que, segundo Ferreira (2013, p. 6) “a cultura dos povos subalternizados, mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta condição subalterna, por isso, nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato.”.

Ademais, os festejos religiosos africanos e afro-brasileiros são majoritariamente tratados com cautela, ou muita das vezes, silenciados ou retratados de forma mítica. Souza (2012, p. 21) destaca que “são justamente os temas ligados às religiosidades afro-brasileiras os que encontram maior resistência junto a professores e alunos”.

Desse modo, é primordial ainda, uma menção à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) onde se evidencia que o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena, ainda não é compreendido por suas singularidades e como campo próprio de conhecimento, ou mesmo, do entendimento dos africanos e de seus descendentes como agentes históricos, em que o seguimento de uma História linear euro-ocidental continua alicerçada numa ideia de surgimento da África e de seus povos apenas quando em contato com agentes externos, e nunca como fontes próprias de acontecimentos.

É o que Conceição (2016, p. 94) discute acerca do “ocularcentrismo” na base curricular de História, onde ela ressalta acerca destas composições curriculares, alegando que o problema “se agrava quando perdermos de vista a dimensão do silêncio sobre o qual se tem ancorado os currículos de história. São currículos que reforçam o ostracismo de outras geopolíticas, de outras cosmogonias”. Isso se visualiza, pois, quando há sobreposição de saberes em relação a outros, que estão fora do mundo euro-ocidental.

Desta forma, a versão mais recente da BNCC definiu, por exemplo, a exclusão de conteúdos relacionados à Antiguidade e à Idade Média africana. É compreendido ainda, segundo Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), que tais conteúdos referentes a esta História aparecem apenas como objetos de conhecimento de forma pontual, relegando um melhor espaço a este ensino. Na verdade, a atual versão não menciona a História da África.

Assim, o que dirá da temática dos povos originários do Brasil, já que a temática relacionada à História Inca e Asteca, por exemplo, parecem ganhar contornos mais prioritários em relação aos povos indígenas brasileiros antes da chegada dos europeus. Percebe-se que, em nada interessa conceber uma História indígena antes da chegada dos europeus. O marco inicial da História dos povos originários brasileiros é sempre marcadamente voltado à chegada dos europeus, e depois disso, aparecem apenas como personagens coadjuvantes místicos ou inocentes, que protegem as florestas e sua terra.

Voltando a História da África, nos vem o fato de que há poucas mudanças no que se refere a trazer uma História da África e de outros países que faça sentido para além do que se constitui como um encontro do “resto do mundo” com a Europa. Outra problemática é a instituição de uma ordem cronológica para o ensino de História, o que pontuamos neste artigo, em consonância com a temporalidade, o ensino de História e a aprendizagem histórica, em que “a África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão, além de breve referência à sua organização ‘social e política’ contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia.” (Cruz, 2017, p. 145).

Em seguida, apresenta-se algumas problematizações também encontradas nos materiais didáticos, anteriores ao novo Programa Nacional do Livro Didático (2019), com o 1º ciclo implementado em 2021. É certo que os livros didáticos desempenham um suporte pedagógico aos conteúdos previamente estabelecidos por uma base curricular, no qual Choppin (2004) atribui que estes têm certas funções que se modificam com o tempo, existindo diversificação na forma e no seu uso. O material didático escolar “[...] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (Choppin, 2004, p. 553). Seu conteúdo inclui os assim chamados *saberes eleitos*.

Além disso, há os aspectos externos a criação destes materiais, de acordo com Bittencourt (2013, p. 71), no qual se demonstra uma lógica de mercado que segue variadas técnicas de fabricação e editoração, tendo o livro didático escolar, constituição materializada, que “[...] como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor”. Ainda, o livro didático adquire o papel de instrumentalizar e reproduzir um tipo de saber oficial, que estabelece o que deve e como deve ser ensinado determinado conteúdo, os chamados currículos prescritivos ou os conhecimentos declaradamente elegíveis (Caimi e Oliveira, 2021).

Desta forma, a exemplo, Oliva (2009) analisa o modo como a História da África e afro-brasileira têm sido publicada, apesar de indicar que os livros apresentam certas mudanças nos conteúdos, segundo a análise de 39 coleções de livros didáticos do ensino fundamental, entre 1999 e 2005 (data das edições didáticas analisadas). Concluiu-se que apenas oito obras se dedicavam a ter capítulos exclusivos sobre a História da África, os quais “concentram-se, em grande parte, nas excursões panorâmicas acerca do estudo das grandes formações políticas que conheceram seus apogeus no continente” (Oliva, 2009, p. 222). No caso, utilizam-se termos como “reino” e “império” ou referentes a estruturas centralizadas de poder na África,

evidenciando, de certo modo, uma abordagem de referencial para a História da África que muito se assemelha a formatações eurocêntricas.

Há que se considerar ainda, de acordo com a análise dessa pesquisa, que não apenas existiam os grandes reinos ou impérios em África, na qual a menção somente a estas grandes forças de expressão política desconsideram as sociedades africanas que não receberam tal classificação. Além de que, “a França de Luís XIV não era o Mali de Sundiata Keita, assim como o Reino dos Francos não guarda relação de identidade alguma com o Reino de Oyo” (Oliva, 2009, p. 225).

O tema da escravidão também aparece interligado a contextos que, ora enfatizam apenas a importância econômica para a produção açucareira no Brasil, ora se trata da escravidão na África. Demonstra-se, de certa maneira, que a responsabilidade desta escravidão se devia, em parte, ao próprio continente africano ou aos africanos, não distinguindo a escravidão realizada no Brasil e em África. Além disso, Fonseca (2011, p. 97) identifica que predomina nesses materiais, majoritariamente, através de imagens, uma “[...] violência das ações dos traficantes, dos sofrimentos no percurso até a América, da exposição dos negros nos mercados de escravos no litoral brasileiro”.

Em um estudo mais recente, Oliva (2017) identifica alguns avanços acerca da abordagem da temática africana e afro-brasileira, contudo, demonstra que os padrões eurocêntricos e hegemônicos ainda perduram. Tal análise considerou três manuais, das treze coleções que seriam destinados para avaliação através da antiga edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018, referentes ao ensino médio. Estes livros já haviam sido aprovados no PNLD de 2015.

Ademais, foi avaliada a presença da abordagem cronológica linear e a composição da História quadripartite, no qual, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos* avaliados pelo autor, menciona que esta periodização corresponde a uma concepção ocidental de História, onde mesmo que estes evidenciem “[...] a necessidade de mudanças no ensino de História, os comentários críticos elaborados sobre as três coleções [...] parecem ser, no que diz respeito ao ensino de História da África, consensuais e positivados” (Oliva, 2017, p. 48).

Outro aspecto observado foi a concepção do Egito como pertencente ao continente africano, já que há no imaginário coletivo, a ideia de um Egito fora deste continente, em que, apesar dos livros didáticos citarem este país circunscrito geograficamente à África, isto não é tão perceptível na devida representação deste país na região indicada, onde imagens e mapas de um Egito pertencente ao continente africano não são visualizados em nenhuma das três

coleções. Ainda há um fator determinante que corresponde ao fato de que se perpetua a abordagem em detrimento dos grupos sem estado e das sociedades descentralizadas. Além disso, é interessante compreender os esforços, analisados pelo autor, de embranquecimento de Cleópatra em uma das obras didáticas, sem, contudo, evidenciar que há um longo debate historiográfico acerca de sua etnia e cor. Assim, é quase imperceptível uma educação étnico-racial nos materiais didáticos e nos currículos, pois estes não desvinculam a imagem desta História para além dos estereótipos vigentes.

Aprendizagem histórica e decolonialidade

Dessa forma, é notável que, além da problemática acerca da não-efetivação dessas leis, temos ainda a problemática em relação ao impacto que as seletividades curriculares restritivas ocasionam ao desenvolvimento de uma aprendizagem histórica multiétnica e plural. Os desafios da História da África, afro-brasileira e indígena também encontram-se alicerçados nestes fatores, onde as seletividades curriculares restritivas impactam, de alguma forma, a efetivação de uma aprendizagem histórica mais abrangente e completa.

Por isso, aprimorar e desenvolver pesquisas do ensino e estudos em História da África, afro-brasileira e indígena são meios de possibilitar que novos aportes teóricos e metodologias de ensino adentrem mais facilmente as práticas pedagógicas, mesmo que ainda haja ações individuais de docentes e certas resistências estruturais. Assim, Melo (2015, p. 15) evidencia que considerar os “[...] (des)conhecimentos naturalizados sobre as culturas africanas e os seus descendentes apontam uma perspectiva de descolonização do saber e é um dos objetivos que caminha com a lei 10.639/03.”

Ou seja, a decolonialidade é um movimento de continuidade de oposição equilibrada a essa colonialidade existente. Ainda assim, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) revelam que a decolonialidade é mais do que um movimento ou perspectiva, porém ainda, um *projeto político acadêmico* que advém não apenas da fundação do grupo Modernidade/Colonialidade ou com o termo decolonial, mas na existência de vozes passadas que já realizavam uma defesa nesse sentido.

Por isso, a decolonialidade é uma contínua luta do agir por essa descolonização, “outrossim, propostas pós e decoloniais não devem também ter a pretensão de serem totalizantes, mas abrirem caminhos para que outras formas de saberes e produção científica emerjam” (Telo, 2018, p. 232). É primordial pensarmos em uma saudável e não exagerada *decolonialidade do saber*, que possibilite a minimização de concepções eurocêntricas (Walsh,

2019) que se inserem no campo simbólico e nas práticas do âmbito das políticas públicas e do ensino, onde devemos antes entender que:

A superação passa, primeiramente, pela consciência e compreensão da dominação colonial, de seus mecanismos de operação e do quanto nossas ações estão submersas desse mecanismo de poder. Por outro lado, as teorias do pensamento decolonial têm significado aporte para auxiliar nas reflexões de superação da dicotomia da negação dos saberes das sociedades indígenas. (Brighenti, 2016, p. 247-248).

A Teoria da Modernidade/Colonialidade e a perspectiva decolonial formam uma estrutura flexível para se pensar não apenas o que a Lei 10.639/03 e 11.645/08 determinam, mas também, outros conteúdos e temas inseridos no ensino de História, que poderiam nos levar a práticas de ensino decolonizantes. Apesar da suposta simplicidade dessas condutas e soluções, temos que o próprio debate sobre práticas decoloniais já é, por si só, complexo, pelas divergências teóricas e ideológicas subjacentes a boa parte da política educacional brasileira, que ainda reflete em suas bases de “país-nação”, ideias e estruturas de pensamentos ainda muito enraizadas no mito da democracia racial, em que esta nada mais é que um outro disfarce para camuflar o racismo à brasileira e a ênfase ao etnocentrismo europeu, que em grande medida, fez parte de toda a História política e social brasileira.

Práticas consideradas benéficas para o ensino de História, sob uma perspectiva decolonial, consideram a escolha por metodologias de ensino, currículos e materiais didáticos descolonizados e decoloniais (Santos, 2024) que possam minimizar o excesso das seletividades curriculares restritivas à aprendizagem histórica no Brasil. Desse modo:

Ao reconhecer que o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado são interdependentes, é possível desenvolver uma estratégia de resistência que ataque simultaneamente esses pilares da dominação. A educação decolonial deve, assim, se propor como um espaço de diálogo e colaboração entre movimentos sociais diversos, promovendo a troca de saberes e experiências, e construindo uma base comum de resistência que abarque as diferentes dimensões da opressão. Neste sentido, a construção de uma educação decolonial requer um esforço coletivo para articular as lutas anticoloniais com as lutas anticapitalistas e antipatriarcais. Isso implica na elaboração de currículos que reconheçam as histórias e saberes dos povos marginalizados, promovendo uma pedagogia crítica que estimule a reflexão sobre as estruturas de poder e as relações de opressão. Além disso, essa educação deve valorizar as práticas de resistência que emergem das comunidades, incentivando a autonomia e o empoderamento (Santos, 2024, p. 14).

Considerações Finais

As constatações e análises de uma presença eurocêntrica ainda são muito marcantes no

currículo e nos materiais didáticos, em que estes se caracterizam como um dos desafios mais visíveis a uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/2008. A identificação mais pormenorizada desses desafios deve ser avaliada em cada contexto escolar, devido à diferenciação dos espaços escolares e das regiões brasileiras, bem como da singularidade de cada uma delas.

No mais, a atualização acerca da historiografia contemporânea afro-brasileira, africana e indígena por parte dos professores, seria primordial, o que viabiliza, deste modo, uma possível integração aos cursos de especialização que pudessem atender a uma maior demanda para professores na educação básica. Já há predisposições discutidas sobre isso, tendo se intensificado após a promulgação da lei, em que “iniciativas como cursos de formação continuada tornaram-se aliados de professores que buscam alargar seus conhecimentos em conformidade com a legislação” (Wittmann *et al.*, 2016, p. 16).

Desta forma, têm-se ainda que, mais pesquisas possam ser viabilizadas para a contínua análise dos currículos, das políticas públicas educacionais e dos materiais didáticos. A nova BNCC (2018), o PNL (2021) e a Reforma do Ensino Médio (2018) se apresentam como categorias que desafiam a implementação dessas leis. Uma análise do que foi selecionado aos novos materiais didáticos, por exemplo, se faz necessária.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M.F.; REIS, M.N. O pensamento decolonial: análises, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 17, n. 202, p. 1-11, mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino médio**, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2024.

_____. 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 jun. 2024.

_____. 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 da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 1 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução N.º 05. **Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARBOSA, M.S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 129-143, jun. 2008.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart, p. 231-285, 2016.

CAIMI, F.E.; OLIVEIRA, S.R.F. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77041, 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CRUZ, A.C.J. O lugar da História e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 3, n. 8, p. 134-150, 2017.

CONCEIÇÃO, J.C. A ideia de África: obstáculos para o ensino de História da África no Brasil. **Revista Projeto História**, São Paulo, SP, v. 44, p. 343-353, 2012.

CONCEIÇÃO, M.T. O Ocularcentrismo da base curricular de História. **Revista Lhiste**, Porto

Alegre, RS, n. 4, vol. 3, p. 93-97, 2016.

COSTA, R.; EUGENIO, B. O Ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2017?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, RN, v. 4, n. 11, p. 298-308, jun. 2018.

DE PAULA, M.H.; FELÍCIO, C.F. Os impactos da lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Catalão. **Em Tempo de Histórias**, v. 1, n. 36, 2020.

FAGE, J.D. **A evolução da historiografia da África**. In: KI-ZERBO, J. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1-22.

FERREIRA, M.G.; SILVA, J.F. Educação das relações étnico-raciais e as possibilidades de decolonização dos currículos escolares: 10 anos da Lei 10.639/2003. **Revista Interface de saberes**, Recife, PE, v. 13, n.1, p. 1-19, 2013.

FONSECA, T.N.L. **Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento histórico**. In: FONSECA, T.N.L. História e Ensino de História. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 91-109.

FRANCO, A.P.; SILVA JÚNIOR, A.F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. especial, p. 1016-1035, dez. 2018.

GINO, Mariana. A Reescrita da História da África Negra. In: **XII JORNADA DE ESTUDOS HISTÓRICOS PROFESSOR MANOEL SALGADO**, 10, 2017, v. 3, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: PPGHIS-UFRJ, 2017.

GONÇALVES, J.H.R. Das resistências ao ensino escolar de História da África: Algumas considerações. **Revista História & Ensino**, Londrina, PR, v. 20, n. 1, p. 83-100, jan./jun. 2014.

LUIGI, À.S. As diretrizes curriculares e o ensino de História da África: estamos falando de quê?. **Leplege em Revista**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 3, p. 7-22, 2016.

MELO, D.J.L.M. Os (des)conhecimentos sobre as culturas africanas: Eurocentrismo e descolonização do saber. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, PB, n. 9, v. 17, p. 13-28, jan./abr. 2015.

MIGNOLO, Walter O. Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017a.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 12-32, 2017b.

MONTEIRO, A. Metodologia científica e decolonialidade. In: BATISTA, M.R.; AQUINO, R.L. **Práticas de Ensino e Apropriação de Metodologia Científica**. São Paulo, Ed. Mentis Abertas, 2020, p. 113-125.

OLIVA, A.R. Lições sobre a África: Abordagens da História nos Livros Didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, SP, n. 161, p. 213-244, dez. 2009.

_____. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas - Revista de Estudos grecolatinos**, Vitória, ES, n.10, p 26-63, jul./dez. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, A. N. S. dos *et al.* Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e9101, 2024. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9101>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória D' África**: a temática africana na sala de aula. 2. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

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

TELO, F. C. A. A Pós/Decolonialidade e os Movimentos de Mulheres e Feministas na África. *In*: GARCIA, M. F.; SILVA, J.A.N. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 199-236.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WITTMANN, L.T. *et al.* Avanços e desafios no ensino de História africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS: Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História**, Uberlândia, MG, n. 29, n.1, p. 1-16, dez. 2016.