

**ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E LIVROS DIDÁTICOS: uma análise a partir da  
Didática da História e das leis 10.639/2003 e 11.645/2008**

**Teaching Ancient History and Teaching Books: an analysis based on history didactics  
and laws 10.639/2003 and 11.645/2008**

Eliabe Deyvison Leôncio da Silva Sousa

Graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco

**RESUMO**

Este trabalho analisa as representações da História Antiga da África nos livros didáticos brasileiros, à luz das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A pesquisa se fundamenta na Didática da História com foco nos conceitos de Consciência Histórica e Cultura Histórica. O estudo utiliza a metodologia qualitativa para analisar o livro didático de História, HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA (6º ano - Ensino Fundamental Anos Finais) da editora FTD, para identificar estereótipos e lacunas nas representações do continente africano. Foi observado na obra escolhida, a partir de alguns autores como Rüsen (2006, 2011) e Cavalcanti (2023), um esforço para combater o eurocentrismo, mas algumas limitações ao não incluir outras perspectivas e sociedades africanas. O presente estudo propõe práticas que promovam uma educação inclusiva e plural que valorize a diversidade cultural e histórica, contribuindo para a construção de uma consciência crítica nos(as) alunos(as) sobre a História da África.

**Palavras-chave:** Didática da História, Consciência Histórica, África Antiga, Livros Didáticos.

**ABSTRACT**

This paper analyzes the representations of Ancient African History in Brazilian textbooks, in the light of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which make the teaching of Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture compulsory. The research is based on History Didactics, focusing on the concepts of Historical Consciousness and Historical Culture, according to theorists such as Jörn Rüsen. The study uses qualitative methodology to analyze the history textbook, HISTORY, SOCIETY & CITIZENSHIP (6th grade - Elementary School Final Years) from the FTD publishing house, identifying stereotypes and gaps in the representations of the African continent. It also investigates the challenges and progress made in implementing educational laws in Brazil. The work proposes approaches that overcome

exclusionary narratives, seeking to promote an inclusive and plural education that promotes cultural and historical diversity.

**Keywords:** History Didactics, Historical Consciousness, Ancient Africa, Textbooks.

## **Introdução**

A História Antiga da África tem sido sub-representada e, muitas vezes, abordada de maneira estereotipada nos livros didáticos brasileiros. Esse cenário se torna ainda mais problemático quando analisado sob a luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade de incluir a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Tais legislações visam uma reestruturação do ensino de história no Brasil, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversa. Entretanto, na prática, a aplicação dessas leis ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à superação de representações estereotipadas da História da África. A Didática da História, nesse contexto, surge como uma ferramenta que contribui para analisar as narrativas históricas presentes nas sociedades, possibilitando uma reflexão acerca de como essas consciências históricas são construídas.

A pesquisa realizada se justifica na necessidade de analisarmos como a História Antiga do continente africano é representada nos livros didáticos, dado o papel central desses materiais na formação da consciência dos estudantes. A presença de uma narrativa, muitas vezes dotada de preconceitos e elementos eurocêntricos persistem e contribuem para a permanência de visões distorcidas sobre a África e sua importância a nível global. Ademais, os livros didáticos são instrumentos fundamentais na formação de identidades e na construção de uma memória histórica coletiva, o que torna imprescindível uma investigação criteriosa sobre seu conteúdo. A obra escolhida, HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA (6º ano - Ensino Fundamental Anos Finais) da editora FTD, é a única utilizada por todas as escolas do Cabo de Santo Agostinho<sup>1</sup>, além de ter sido selecionada por mais 10.504 escolas no estado de Pernambuco, conforme o Relatório de Escolhas disponibilizado pelo FNDE. A partir de uma metodologia qualitativa, com base no estudo dos conteúdos abordados pela coleção selecionada, nosso objetivo foi analisar as representações dessa temática - História Antiga da África - com base nas reflexões da Didática da História e dos dois dispositivos legais já

---

<sup>1</sup> Onde passei toda a minha infância e recebi toda a minha formação na Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental, estudando especificamente na Escola Municipal Monteiro Lobato e na Escola Municipal Professor Ariosto Nunes Martins.

citados. Dentre os propósitos específicos, destacam-se: apresentar as principais reflexões em torno da Didática da História, ao abordar os conceitos de Consciência Histórica e Cultura Histórica, e suas potencialidades para analisar a diversidade cultural no ensino de História; analisar os avanços e desafios das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e como a citada sub-disciplina da História pode auxiliar na superação das dificuldades de implementação; investigar as representações da História Antiga da África a partir de uma análise da obra História, Sociedade & Cidadania do PNLD<sup>2</sup> 2024-2027, identificando os principais estereótipos e analisando como a perspectiva da Didática da História forma a consciência histórica e pode contribuir para a construção de narrativas mais justas e complexas sobre o continente africano.

A fundamentação teórica está embasada nos principais autores do campo de pesquisa, como Jörn Rüsen (2006, 2011), que oferece a base para a compreensão dos conceitos de Consciência História e Cultura Histórica, fundamentais para a construção de uma narrativa que dialogue com as vivências contemporâneas dos(as) estudantes. E no âmbito brasileiro, Oldimar Cardoso (2019), que reforça a importância de compreender a Didática da História, como um campo de pesquisa que transcende a sala de aula, ao integrar a circulação social da história em diversos meios, como literatura, cinema e museus. Para o estudo da legislação educacional, Manoel Vitorino Conceição (2011) destaca os desafios e avanços relacionados à implementação da Lei 10.639/03, além de outros autores como Cavalcanti (2023), Munanga (2005), Gomes (2003), Ströher e Monteiro (2018).

A partir das reflexões teóricas e da análise da obra didática selecionada, espera-se contribuir para o debate sobre a necessidade de uma revisão nas abordagens utilizadas, promovendo uma narrativa histórica que valorize a diversidade cultural e supere estereótipos que, historicamente, têm marginalizado o continente africano nas narrativas históricas escolares.

## **1. Pensando o conceito de Didática da História**

Antes da cientificidade da História, ela era tensionada a partir da compreensão do cotidiano das pessoas, com o intuito de trabalhar o sentido para uma orientação adequada do tempo. À medida que essa mesma História é construída com um corpo teórico-metodológico,

---

<sup>2</sup> É o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde o ano de 1985 é o responsável pela aprovação da circulação deste(s) material(ais) produzido(os) pelas editoras e por gerir a compra das obras solicitadas pelos professores da rede pública.

há um distanciamento, uma quebra dessa conexão com o cotidiano, com a esfera pública (Cavalcanti, 2023).

Porém, a constituição da própria ciência histórica, só pode ser pensada a partir do elemento social que a torna necessária. Pois, a sua pretensão de orientação racional do espaço-tempo, a partir da atribuição de sentidos por meio da narrativa supre a carência humana de condução na dimensão presente<sup>3</sup> (Saddi, 2012).

Sendo essa a função da História, a Didática da História segundo Saddi (2012, p. 215) possui a responsabilidade de investigar o ensino escolar de História, os seus usos públicos e a própria ciência histórica. De acordo com Jörn Rüsen, um dos principais teóricos desse campo, há uma opinião comum à todos aqueles que procuram definir a Didática da História, que aponta para o que ela é e como funciona da seguinte maneira

É uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. (Rüsen, 2006, p. 08).

Desse ponto de vista essa disciplina seria vista apenas como uma ferramenta para a transposição didática do conhecimento histórico do ambiente acadêmico para a mente dos(as) alunos(as) na sala de aula; ela serviria apenas como uma ponte para o traslado dos conteúdos à mente dos estudantes.

Porém, essa opinião é extremamente enganosa. A partir dos argumentos de Rüsen, é possível visualizar que essa disciplina desempenha um papel crucial na escrita e na compreensão da História. Antes das discussões teórico-metodológicas, das formas modernas de pesquisa e dos discursos acadêmicos, os historiadores debateram os princípios da composição histórica como problemas de ensino e aprendizagem, ambos considerados elementos e processos fundamentais na cultura humana não restritos ao espaço escolar (Rüsen, 2006).

A partir da terminologia do conceito de “Didática da História”, Oldimar Cardoso (2019) define seu significado e a sua preexistência ao campo de pesquisa. Da palavra *Geschichtsdidaktik*, esse significante define um campo da Ciência Histórica criado pelos historiadores da República Federal da Alemanha após a 2ª Guerra Mundial com o objetivo de pesquisar tanto o ensino de História na escola básica, quanto a sua ampla circulação na

---

<sup>3</sup> Esse presente é construído de um passado atual, através da recordação, e um futuro que é presente. Em outras palavras, os sujeitos se relacionam com o tempo e o espaço por meio desses dois elementos trabalhados por Koselleck (2006), o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Por esse motivo, surge dessa necessidade intrínseca ao viver humano a ciência histórica como um instrumento racionalizador, que estabelece a orientação apropriada.

literatura, no cinema, nos monumentos, no turismo, nos museus, nos memoriais, nos jornais, em revistas etc. O já citado historiador e teórico alemão propôs uma definição mais despretensiosa, quando afirmou que

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (Rüsen, 2006, p. 16).

Na tradição francesa encontra-se o *enseignement de l'histoire* (ensino de história), que aborda propriamente do ensino de história, enquanto que os ingleses, a partir da *history education* (educação histórica), trabalham com a circulação social da história, a História Científica e Escolar na esfera pública. No que se refere a disciplina alemã, os historiadores estudam de forma intencional essas duas áreas subordinadas a *Geschichtsdidaktik*.

Sua expansão se deu a partir da década de 1970 pela associação dos historiadores austríacos e suíços. Jörn Rüsen (2006, p. 10) afirma que o cenário para esse campo mudou a partir dos anos 60 e 70, pois a visão acerca dos estudos históricos serem legítimos pela sua própria existência, pelo seu poder de persuasão, foi deslocada de seu lugar por uma nova geração de estudiosos que criticavam o conceito tradicional de estudos históricos e propagavam um novo conceito teórico. A partir de então, questões importantes foram levantadas em relação à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos.

A didática da história também passou por uma mudança que refletia essa reorientação cultural geral e a mudança no sistema educacional. Sua concepção hermenêutica foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. Ela experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. (Rüsen, 2006, p. 11).

De acordo com Oldimar Cardoso (2019, p. 80), a Didática da História “é um típico campo de pesquisa concebido por uma mentalidade reformada, sem autoridade moral ou centralizada”. Sua produção coletiva e descentralizada, consolidou-se através de diversas instituições que reuniram todos os especialistas da área.

Ainda na delimitação desse campo em sua estrutura epistemológica, é fundamental apontar a teoria da história como a base epistêmica para as reflexões referentes ao ensino de

história, e não na pedagogia ou nas teorias tidas como pedagógicas<sup>4</sup>, a saber, o construtivismo do psicólogo Jean Piaget (1896-1980) e a teoria das competências, do sociólogo Philippe Perrenoud (1944-).

Em se tratar da difusão da Didática da História no Brasil, Cardoso (2019, p. 83) elenca três fenômenos, a iniciar pelo enfraquecimento da influência francesa sobre as universidades brasileira, devido a decadência do império francês; do sucateamento vivido pelas universidades francesas durante o governo de Nicolas Sarkozy (2007-2012) e pela Universidade de São Paulo, nos governos estaduais do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). E, por meio de dois caminhos a Didática da história, ou a bibliografia alemã a seu respeito, chegou ao Brasil. O primeiro deles foi a tradução de muitas obras de Jörn Rüsen — um dos principais teóricos da didática da história e amplamente reconhecido por suas contribuições à Teoria da História e Didática da História —, o que exerceu forte influência sobre esses campos da História.

Ao considerar, então, a Didática da História no contexto da formação da Consciência histórica dos estudantes e da Cultura histórica, torna-se evidente que seu papel, está para além da adaptação do conhecimento científico-acadêmico para o espaço escolar. A partir das reflexões teóricas e das diretrizes legais aqui expostas, emergimos a necessidade de analisar a forma como a História Antiga da África é representada nos livros didáticos brasileiros, as ausências historiográficas e propor caminhos para uma história escolar que se relacione com as identidades, vivências e inquietudes do presente. A Didática da História, nesse sentido, é um instrumento essencial para promover uma compreensão mais justa e complexa do passado, vital para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize sua diversidade histórico-cultural.

### **1.1 Consciência Histórica e Cultura Histórica**

Dito anteriormente, a Didática da História não está interessada apenas no modo como os conteúdos de História são ensinados nas escolas, mas também em sua própria circulação social. Nos termos de Bonete e Freitas (2015, p. 159), ela investiga todas as expressões da Cultura e da Consciência Histórica dentro e fora da sala de aula; questiona sobre o caráter efetivo, possível e necessário dos processos de ensino e aprendizagem e formativos da História. Esses dois conceitos propostos por Rüsen, são elementais para o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Segundo Cardoso (2019, p. 82), esse pensamento se deu pelo fato da própria Alemanha ser a criadora da teoria da história mais sofisticada, e porque essas teorias não possuem qualquer familiaridade com o contexto da escola básica.

desta pesquisa e fundamentais para o procedimento teórico-metodológico com o objeto de pesquisa deste trabalho.

Para compreender melhor ambos os elementos acima, é necessário saber do que falamos quando nos referimos à aprendizagem histórica: O que ela é, e quais os elementos envolvidos. Segundo Rüsen (2011, p. 43), “Aprender História é um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Em sua concepção esse aprendizado possui dois lados, um externo e outro interno. O primeiro lado tem relação com as instituições e organizações, a forma como as atividades de ensino são conduzidas e as condições que as unem, tais como a escola, a burocracia, as diretrizes, os livros escolares, os museus, as exposições e todo o empreendimento cultural relacionado à História. Segundo Wilian (2015, p. 159), o aprendizado histórico permite o sujeito se relacionar com o saber histórico de forma consciente, ao mesmo tempo que possibilita a interpretação e a problematização desse saber para que ele seja utilizável e utilizado na vida cotidiana.

Dessa percepção acerca da construção do conhecimento histórico, é possível perceber o papel fundamental que a consciência histórica desenvolve para um ensino significativo e conectado às demandas do presente. Para chegarmos a uma definição proposital acerca do conceito de Consciência Histórica, podemos abordar duas perspectivas convergentes de dois autores centrais para essa discussão. Agnes Heller, que se destaca no âmbito da historiografia pelos seus esforços em refletir as ações entre o homem e o cotidiano, e Jörn Rüsen, que se destaca por trabalhar as relações entre o conhecimento histórico e a vida prática dos seres humanos (Bonete, 2013, p. 03).

De acordo com Rüsen (2001a, *apud* Bonete, 2013, p. 06), a consciência histórica é moldada por uma divergência entre experiência e expectativa do tempo sobre os seres humanos onde a temporalidade é encontrada. Nesse espaço o homem experiencia as contingências e as incontingências do cosmo em que está inserido, e naqueles em que ele poderá ser inserido. A consciência histórica é, logo então, heterogênea, ou seja, não é a mesma para todas as pessoas, mas *sui generis* em relação ao indivíduo e a sua singularidade no pensar, agir, nas suas especificidades, em sua identidade. Ela pode ser entendida, no pensamento rüseniano, como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2001: 57 *apud* Bonete, 2013, p. 06). Para ele, o pressuposto é que o ser humano deve agir de forma propositada no mundo para não o tomar como naturalizado, mas como fruto da construção

histórica. Ao se referir a este conceito em sua obra, na busca pela sua definição, Luiz Cerri apresenta o seguinte

Mas o pressuposto que nos interessa mais diretamente nesse momento é o de que, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado e suas projeções de futuro são tudo o que está à disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação e mesmo a reprodução são possíveis como recriação do que já existiu: o totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível. (Cerri, 2011, p.21).

Agnes Heller, com um pensamento que pode ser classificado como convergente ao de Jörn Rüsen, apresenta a Consciência histórica como constituída por diferentes fases em distintos contextos históricos da humanidade, que retratam diferentes respostas às diversas situações, e é nesse ponto em que reside o essencial daquilo que é identitário de cada grupo ou povo (Bonete, 2013, p. 08). Ela apresenta, a partir dessa definição, as diversas possibilidades de interpretações do tempo, das decisões, e a sua inerência a existência, e experiência a historicidade humana.

Para ambos os teóricos, a consciência histórica não é algo que os seres humanos podem optar por tê-la ou não, pois ela é intrínseca à vida humana em seu cotidiano. É por meio dela que o passado ganha fala, quando é questionado a partir das demandas do presente. Ela exerce um papel fundamental, e central, na Didática da História, porque organiza fatores de ensino e aprendizagem e influencia na formação da identidade histórica do sujeito por entre as suas experiências, assim como afirma Bonete e Freitas (2015, p. 161) “Em meio às finalidades da Didática da História, o conceito de consciência histórica é tomado como eixo central de suas investigações”.

Por não investigar apenas a História ensinada em sala de aula, mas em toda a sua veiculação social, a Didática da História também tem por objetivo investigar a Cultura histórica em todas as suas dimensões e dentro do contexto geral da vida em sociedade. Rüsen a define da seguinte maneira

Cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (RÜSEN, 2007, p.121).

Ela abrange o uso social da História em diversos contextos, quer sejam eles acadêmicos ou não, e é constituída por componentes como imagens, representações, símbolos, ideologias, elementares na formação das identidades sociais. Enquanto que a Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 96), destaca que a Cultura histórica permite a compreensão da

produção e dos usos da História no espaço público pela sociedade, ela é uma categoria que analisa os impactos, as influências, o êxito, que a História tem a partir dessa esfera.

De acordo com Jörn Rüsen, ela é expressa em três esferas que estão articuladas entre si, e que possuem como efeito a construção de identidades, são elas: a estética, a político-moral e a cognitiva. Ele às estabelece da seguinte forma

A dimensão estética da cultura histórica aparece aos seres humanos em suas estruturas artísticas. A literatura, o teatro, novela, o romance, a poesia, arquitetura, pintura e tantas outras manifestações artísticas representam aspectos relativos a experiência humana nos diversos tempos e espaços e são portadoras de significados [...] A dimensão política da cultura histórica expressa que toda forma de organização política e institucional da sociedade são construções históricas, uma vez que se alimentam de experiências humanas representadas em ações simbólicas gerados de sentidos aquelas que compartilham de concepções a elas subjacentes [...] A terceira dimensão da cultura histórica refere-se ao aspecto cognitivo. Na sociedade contemporânea, em pleno desenvolvimento tecnológico e científico, é fundamental criar mecanismos que gerem coerência que permitam a seleção de experiências a serem interpretadas a fim de se obter orientação temporal. (Rüsen, 2007; Alves, 2011 *apud* Bonete; Freitas, 2015, p. 165).

A conexão dessas três dimensões da cultura histórica exerce influência de forma direta na vida prática dos indivíduos em sociedade (Bonete; Freitas, 2015, p. 165).

Ambos os conceitos trabalhados pela Didática da História, nos permite criar caminhos para deslocar a história ensinada na Educação Básica de um lugar estrangeiro, alheio às carências do presente. E, nos possibilita pensar em estratégias de respostas para indagações como a do filósofo francês Paul Ricoeur (Ricoeur, 2012, p. 369 *apud* Cavalcanti, 2023, p. 90) “Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história [...] parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam”.

Para ele, segundo Erinaldo Vicente Cavalcanti (2023, p. 90), há um caminho possível para enfrentar tais questões e que pode ser encontrado na relação com o tempo. É preciso aprender a ensinar que o passado tinha (e tem) uma história, que o passado tinha um futuro. E, que o passado já foi presente e que o futuro que hoje vivemos (outrora presente) não estava determinado. O hodierno, nesse caso, precisa ser o eixo central de interesse da história ensinada e o alvo de reflexão da História acadêmica.

## **2. Análise histórica das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008**

A promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, um marco crucial para a história do Brasil, simbolizou a abolição formal da escravidão, entretanto, não previu medidas de integração ou reparação aos povos ex-escravizados. Durante um longo período, os povos africanos e seus descendentes viveram como estorvo para a sociedade.

Mesmo com as transformações histórico-sociais ocorridas no Brasil após o fim do período escravocrata, que modificaram a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, não afetaram o esquema das relações raciais herdadas do Antigo Regime (Fernandes, 2008). As populações africanas e os afrodescendentes no Brasil, de escravizados agora encontravam-se como indivíduos sem lugar nas relações de trabalho, na política, na economia, na educação e assim por diante. Eles foram relegados a uma condição de marginalização social (Bolonhezi; Sacchelli, 2020).

Ainda que, como apontado por Bolonhezi e Sacchelli (2020, p. 395), tenha sido construída a ideia de que no Brasil não há racismo — a partir do distanciamento do *modus operandi* das políticas de segregação racial nos E.U.A., e do mito da democracia racial<sup>5</sup> —, por meio de uma análise criteriosa dos elementos históricos que estruturam e fundamentam as relações raciais no país, é possível perceber as contradições a respeito dessas relações e a permanência de um racismo que, continua a moldar profundamente as relações sociais, econômicas, educacionais e políticas no Brasil.

Um dos elementos que nos ajuda a refletir sobre esse ponto é a intenção nacionalizante do período republicano iniciada em 1889, quando se procurou construir um Estado em que a categoria e o ideal de cidadão estivessem diretamente ligados ao perfil que se pretendia formar como brasileiro (Bolonhezi; Sacchelli, 2020, p. 400). Esse foi, conforme Dra. Fabiana de Lima de Peixoto (2011, p. 31), um dos fundamentos que condicionou a seleção dos conhecimentos escolarizados. Por mais que o objetivo de Peixoto (2011), na área de ensino literário, tenha sido investigar os motivos e consequências da quase total ausência de vozes negras na produção literária da sociedade brasileira, ela desponta, através do seu trabalho, a origem de um projeto para o futuro da nação brasileira onde negros, indígenas e quilombolas foram excluídos.

Nesse período do século XIX as populações negra, quilombola e indígena foram marcadas por profundas desigualdades, discriminação e violência, reflexo de um longo período de colonização, escravidão e marginalização social. Estes aspectos permaneceram no século XX, e a sociedade dessa época manteve a população afro-brasileira em uma situação social desalentadora, iníqua e desumana<sup>6</sup> (Fernandes, 2008). A condição de miséria, de

---

<sup>5</sup> Não é o objetivo da pesquisa abordar esse aspecto do racismo brasileiro, no entanto, as autoras Bolonhezi e Sacchelli apresentam uma explicação desse aspecto em AFROBETIZAÇÃO: Os processos e significados da leitura para uma educação das relações étnico-raciais. In: Angelo Priori; Ana Lúcia da Silva; Camilla Samira de Simoni Bolonhezi. (Org.). Ensino de História, Diversidade e Educação Antirracista. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, v. 1, p. 393-413.

<sup>6</sup> Embora a obra “A Integração do Negro na Sociedade de Classes: no limiar de uma nova era” (Vol. 2), do sociólogo Florestan Fernandes, possua análises que não podem ser totalmente aplicadas às dinâmicas raciais contemporâneas, por serem influenciadas por fatores pós-modernos e pela globalização, além dela discutir como

desgoverno e de abandono em que precisava ser superada e combatida. É nessa atmosfera degradante, que aos poucos as populações negras se colocaram como agentes.

Aos poucos, a situação de miséria, o tratamento diferencial e o isolamento irão provocar um doloroso processo de auto-afirmação e de protesto, que projetará o “homem de cor” no cenário histórico, como agente de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias (Fernandes, 2008, p. 11).

Por conseguinte a esse contexto de tensões sociais, durante as décadas de 1970 e 1980, movimentos sociais negros, incluindo o Movimento Negro Unificado, se esforçaram para reabilitar e promover a história e a cultura afro-brasileira. Esses movimentos tinham como objetivo não apenas fortalecer a identidade negra, mas também lutar por uma participação social mais equitativa e justa para a população negra no Brasil (Pereira, 2010). Havia, na escola, durante esses períodos, o preconceito e a desigualdade ao mesmo tempo, em que eram realizadas diversas pesquisas que se relacionavam com o tema. Passou a ser, então, o binômio negro-educação, o interesse de muitos pesquisadores na área da educação e dos estudos sociais (Pereira; Silva, 2012, p. 04).

É desse contexto de lutas dos movimentos negros, do processo de democratização brasileiro com a consolidação da Constituição de 1988, de ampliação dos Estudos Sociais para as temáticas africanas em que está inserida a Lei 10.639/2003<sup>7</sup>. Ela tem origem no PL 259/1999 de autoria de Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS), que destacava a necessidade de “desmitificar o eurocentrismo” e o fato de “a sociedade dominante” discriminar e inferiorizar os negros em relação ao chamado saber universal<sup>8</sup> (Conceição, 2011, pp. 108-110).

Aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, esse código legal promoveu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passou a vigorar com

---

a transição de uma sociedade capitalista no Brasil não resultou na plena integração dos negros na sociedade de classes, também argumenta que os negros foram marginalizados e impedidos de participar da nova ordem social competitiva, devido as barreiras raciais e sociais permanentes, e persistentes.

<sup>7</sup> Luena Nunes Pereira (doutora em Antropologia Social e pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento CEBRAP/SP), afirma que já estava se criando um contexto mais amplo e favorável à crítica dos currículos e às alterações ocorridas no campo da educação. Alguns apontamentos relacionados a essa afirmação por ela, são: a lei anti-racismo e os direitos coletivos dos grupos indígenas e remanescentes dos quilombos; em 1996 foi promulgado o Programa Nacional de Direitos Humanos que reconheceu explicitamente a importância da participação dos negros e de suas lutas na formação da nação brasileira. E, é de 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, segundo Luena, criou a possibilidade de adequação dos currículos escolares às diferentes realidades regionais, alterando a excessiva centralização pelo Ministério da Educação. Ela ainda destaca a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em Durban, de 2001, na qual o Brasil reconheceu que a discriminação e a desigualdade racial são problemas a serem efetivamente enfrentados no Estado (Pereira, 2010, p. 264).

<sup>8</sup> Sobre outros PL pioneiros, Manoel Vitorino da Conceição, em sua dissertação “Das Reivindicações à Lei: caminhos da lei nº 10.639/2003”, abordou as dimensões do processo histórico que resultou na aprovação dessa Lei federal com o objetivo de procurar as diversas iniciativas legislativas anteriores com propósitos semelhantes à lei de 2003, e os caminhos de elaboração do projeto de lei e seu processo de tramitação no Congresso Nacional.

alterações em seus artigos<sup>9</sup> 26A, 79-A e 79-B. Aprovou-se a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio, o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, e a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (Brasil, 2003).

Ao incluir história e cultura afro-brasileira no currículo, buscou-se combater o racismo e a discriminação, promovendo a igualdade racial e a cidadania. Posteriormente a sua promulgação e a criação de agências promotoras da igualdade racial, há ainda uma longa e tortuosa caminhada a ser percorrida, até que haja de maneira efetiva uma educação que promova a igualdade e a democracia, especialmente, no que diz respeito a esta pesquisa, no ensino de História.

Entretanto, dissemelhantemente do posicionamento dos movimentos negros observados a partir do século XX, essa postura benfazeja à valorização das culturas indígenas entre os não indígenas não pareceu se tornar substancial a ponto de fazer emergir um efetivo e organizado interesse pela modificação dos currículos das escolas convencionais (Sá, 2021, p. 10). Apresentado após a promulgação da Lei 10.639/03, o projeto que deu origem à alteração ocorrida em 2008, o PL 433/2003, de autoria da Deputada Mariângela Duarte (PT/SP), trouxe em sua justificativa a afirmação de que a lei promulgada foi criticada pela comunidade indígena do país (BRASIL-DCD, 2003, p. 13940). O documento, que se apresentou como uma manifestação dos povos indígenas do Estado do Acre, enfatizou a importância da cultura indígena no Brasil. E, segundo a Dra. Ana Paula dos Santos de Sá (2021, p. 11), "trata-se, afinal, de um texto dotado de certas lacunas explicativas acerca dos agentes e dos fatos sociais envolvidos na ação. Sozinho, ele não esclarece, com precisão, os caminhos que levaram à presente proposta".

---

<sup>9</sup> Segundo Pereira e Silva (2012, p. 07), na ocasião de sua aprovação, a Lei sofreu dois vetos relacionados às propostas de alteração da LDB. Foi vetada a proposta que determinava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. Enquanto que o segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema.

Foi então aprovada, e promulgada, em 10 de março de 2008 a Lei 11.645, que inseriu nas modificações feitas à LDB a história e cultura dos povos indígenas, às suas lutas e suas contribuições nas áreas social, econômica e política para a formação da sociedade nacional.

§ 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008).

Ambas as leis possuem o objetivo principal de promover uma educação mais inclusiva e plural, que reconheça a diversidade de etnias que compuseram, e compõem, a sociedade brasileira. Segundo Resende (2022, p. 109), é importante ressaltar o avanço que estas leis representam, mas a existência dela não garante a sua aplicação e a efetiva concretização de seus objetivos.

Elas exigem uma reavaliação dos materiais didáticos, das metodologias de ensino e formação dos professores, desafiando a tradicional narrativa eurocêntrica e abrindo espaço para múltiplas vozes e perspectivas. Como assinalam Munanga (2005) e Gomes (2003), a implementação de ambas vai além da mera inserção de novos conteúdos. Trata-se de uma transformação profunda nas práticas educativas, promovendo o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil.

Tanto a Lei 10.639/03 quanto a 11.645/08<sup>10</sup>, são marcos históricos nos processos de democratização do ensino de História no Brasil. Ao promoverem a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, essas legislações visam a construção de uma educação equitativa e consciente das diversidades que compõem o país.

## **2.1 Implicações para o Ensino de História**

A pluralidade étnico-cultural do Brasil exige que o ensino de História seja repensado a partir desse repertório legal estabelecido no início do século, de modo a promover uma

---

<sup>10</sup> Após 2003, várias diretrizes e documentos legais foram elaborados para reforçar e implementar a obrigatoriedade do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Algumas delas são: (a) As 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 nº 1/2004); (b) O Parecer CNE/CP nº 3/2004; (c) O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura-Afrobrasileira e Africana (2010); (d) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Essas diretrizes e normativas visam garantir que a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam abordadas de maneira ampla e transversal no currículo escolar, promovendo a educação para a diversidade e o combate ao racismo.

narrativa inclusiva, crítica e que seja livre de construções teóricas que reforcem estereótipos e preconceitos. Gersem Baniwa<sup>11</sup>, educador indígena, reconhece que a Lei 11.645/2008 é uma oportunidade importante para combater a intolerância e o preconceito no ambiente escolar. No entanto, ele também destaca que, tanto os povos indígenas quanto a sociedade não indígena, não estavam preparados para a sua implementação imediata.

Embora seja um instrumento importante, nós não estávamos preparados para isso porque veio um pouco cedo, do ponto de vista da construção mental, do imaginário. Veio mais como possibilidade. “Nós” quem? Tanto nós indígenas, quanto a sociedade não indígena (Bergamaschi, 2012, p. 141-142).

Um dos desafios a serem superados é a inexistência de material didático que atenda as especificidades dos conhecimentos indígenas, de suas complexidades e de sua própria epistemologia. Há a dificuldade de produzir material didático, que atenda a norma de 2008, devido à própria complexidade indígena. Baniwa (2012, p. 142), em entrevista à Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, afirmou desse incremento ao apontar a necessidade de apropriação por parte dos povos indígenas dessa ferramenta escolar para divulgarem os conhecimentos, valores, culturas e tradições para os que não são indígenas.

Essa é uma dificuldade, em primeiro plano, pela falta de mobilização indígena em prol dessa causa, e em segundo, porque é preciso que a partir dessa associação entre as diversas comunidades a pergunta “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”, seja respondida (Bergamaschi, 2012, p. 142).

O segundo desafio é a produção de material de divulgação. Nesse nível, a experiência dos últimos anos no campo da produção de material didático foi muita na área do letramento, da alfabetização. Temos hoje mais de duzentos títulos, sendo oficiais e reconhecidos pelo Ministério da Educação como material didático sobre indígenas para escolas indígenas, mas tudo na área do letramento. Ocorre que para a orientação da Lei 11.645 terão que ser materiais didáticos bem mais trabalhados, porque fundamentalmente são para atender a educação básica e fortemente o ensino médio, onde a juventude tem mais interesse no tema. (Bergamaschi, 2012, p. 142).

Ana Paula dos Santos Sá (2021, p. 12), a partir da pesquisa realizada pela Profa. Dra. Graça Graúna<sup>12</sup>, identificou pontos comuns relativos ao que os entrevistados identificaram

---

<sup>11</sup> Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. Professor indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad/MEC). Tendo participado ativamente de grande parte das transformações vivenciadas pelos povos indígenas nas últimas décadas, contribuindo e lutando concretamente, Gersem tem sua história profundamente ligada aos avanços e desafios enfrentados pelos indígenas. Autor do livro “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” lançado pelo MEC e pela UNESCO, ele é uma das vozes de diálogo para disseminação da cultura e da luta dos povos indígenas.

<sup>12</sup> A pesquisadora conduziu uma pesquisa utilizando um questionário destinado a indígenas de diversas etnias, com o objetivo de destacar a perspectiva indígena sobre a Lei de 2008 (Graúna, 2011, p. 231). O questionário consistia em duas perguntas: “1. Quais são os desafios e as perspectivas para o ensino da história e da cultura indígenas?” e “2. Como a história e a cultura indígena são abordadas nos livros didáticos atualmente?”. As respostas, fornecidas por dezenas de indígenas, foram compiladas, e doze delas foram apresentadas em seu

como sendo os desafios a serem superados pela Lei 11.645/2008, como: o desconhecimento da diversidade cultural e étnica dos povos indígenas e os respectivos estereótipos expressos em livros didáticos; a hegemonia de narrativas e de visões não indígenas, sobretudo no que abrange a história desses povos, em particular, e a história do Brasil, em geral; a persistência da imagem do indígena presa ao passado, especialmente ao período colonial, em vez da figura do indígena contemporâneo. Esses aspectos revelam que, embora a Lei 11.645/08 represente uma oportunidade importante para a inclusão da cultura e da história indígena no currículo escolar, ela enfrenta desafios significativos de implementação.

Os desafios para a implementação do referido objeto legal são evidentes, o que também ocorre com a Lei 10.639/03. Ambas as legislações compartilham a necessidade de enfrentar o desconhecimento e a persistência de estereótipos. O dispositivo legal de 2003 ampliou a visibilidade das contribuições afro-brasileiras na formação histórica, social, econômica e cultural do Brasil. A partir dela, o ensino escolar passou a contemplar aspectos antes marginalizados, como a história da escravidão, a resistência negra e a formação de quilombos, contribuindo para o reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente.

Entretanto, por mais que o código legal estabeleça a presença da temática em todo currículo, o que se observa é a sua delegação aos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História (Resende, 2022). Além do mais, a abordagem muitas vezes permanece superficial, reduzida a datas comemorativas ou projetos pontuais, sem uma integração efetiva e contínua no ensino.

Entre as impressões e os desafios propostos ao ensino de História a partir dessa questão está a falta de formação adequada de professores. A implementação eficaz da lei exige a formação de professores embasada em fundamentos teóricos que abordem as questões étnico-raciais e as culturas afro-brasileira e indígena. A formação docente é vista como crucial para garantir que os professores estejam preparados para ensinar esses temas de forma contextualizada e crítica (Américo, 2014).

Juliana Teixeira de Souza, a partir da justaposição dos campos de atuação do(a) professor(a) de História - a Educação Básica e a Educação Superior - e dos dois campos de produção do conhecimento - a historiografia escolar e a historiografia acadêmica -, discutiu em que medida um único componente curricular ou outros dois ou três são suficientes para assegurar que os licenciandos estejam preparados para dar execução às políticas públicas que

assumem a promoção de uma educação inclusiva como um dos principais objetivos da formação cidadã (2021, p. 114).

A crítica da autora reside no fato de que há um descompasso entre a formação oferecida nas universidades e as demandas exigidas para uma educação inclusiva, principalmente no que tange à efetivação da Lei de 2003. Souza (2021, p. 115) aponta, a partir de uma experiência própria em sala de aula de uma IES, que muitos alunos chegam à metade do curso de licenciatura sem terem problematizado estereótipos raciais, e, por extensão, sem estarem preparados para abordar o racismo e a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Segundo Juliana (Souza, 2021, p. 118), o que se observou foi um impacto limitado desse debate na formulação geral dos currículos dos cursos de licenciatura em História. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, estabelecidas em 2001, não sofreram qualquer reformulação, e mantiveram-se absolutamente alheias às mudanças que ocorreram na Educação Básica nos últimos vinte e três anos. Aos professores universitários de História pareceu que a melhor resposta às exigências colocadas pela lei 10.639/03 era criar uma disciplina para viabilizar a inclusão de um novo conteúdo, optando, de forma equivocada, pela perspectiva reducionista e conservadora que as Diretrizes Curriculares Nacionais alertavam que deveria ser evitada.

A decisão política de limitar a discussão dos currículos dos cursos de graduação à inclusão de uma única disciplina – a História da África, na maior parte dos casos – minimizou significativamente seu impacto na formação de professores, pois eximiu os professores universitários das demais especialidades de debater em que medida o caráter etnocêntrico das concepções teóricas que fundamentam a produção do conhecimento histórico representam um entrave para a execução das propostas de educação inclusiva. (Souza, 2021, p. 120).

Portanto, uma análise de ambos os dispositivos legais revela uma série de desafios significativos a serem enfrentados para que a proposta legal seja concretizada. A integração da história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e quilombola no currículo escolar, deve ser contínua e não apenas uma resposta pontual a legislações. Nesse sentido, o ensino de História não se limita a um mero repasse de informações, mas deve ser uma prática que promove a cultura histórica - compreendida como o conjunto de saberes, valores e narrativas que moldam a percepção de cada grupo sobre sua identidade e seu lugar no tempo. Essa prática é fundamental para desenvolver a consciência histórica de cada indivíduo.

### **3. Livros didáticos e Ensino de História Antiga da África**

O livro didático se apresenta como uma corporificação dessas disputas, desses embates externos, mas não alheios ao espaço escolar. Os manuais didáticos são objetos culturais que

refletem políticas públicas, vieses historiográficos e propostas pedagógicas, tendo em vista o uso em sala de aula pelos(as) alunos(as) e docentes (Ströher; Monteiro, 2018).

Segundo Ströher e Monteiro (2018, p. 219), o invento dos livros didáticos no Brasil remonta à segunda metade do século XIX, com uma circulação incipiente e com a centralidade nos espaços educativos dos maiores centros urbanos. Foi somente a partir da década de 1930, com as políticas de elaboração de ensino nacional por Getúlio Vargas, que políticas públicas surgiram relacionadas à produção e distribuição de obras didáticas.

Devido às descontinuidades e mudanças entre os governos posteriores a esse período varguista, apenas próximo do século vinte, especificamente a partir da década de 1990, houve uma organização sistemática voltada a avaliar esses manuais que eram distribuídos às instituições pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD<sup>13</sup>. Atualmente, a escolha dos livros didáticos é feita em ciclos trienais de maneira alternada, de tal forma que, a cada ano, o Ministério da Educação adquire e distribui obras para diferentes grupos de alunos e alunas desde o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - até o Ensino Médio, assim como nas modalidades de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo. No último edital finalizado, para o triênio 2024-2027, somente para o Ensino Fundamental Anos Finais, modalidade de interesse do presente trabalho, foi realizada a aquisição integral de R\$ 921.322.110,85<sup>14</sup>.

A partir dessa perspectiva, o livro didático assumiu a face de produto, de mercadoria, dentro de um jogo editorial de consumo. De um lado, estão os autores com suas próprias direções teórico-pedagógicas; de outro, as editoras, que buscam autores capazes de suprir as expectativas dos professores, de acordo com as tendências pedagógicas em voga. Ao mesmo tempo, o governo procura selecionar um número expressivo de livros que não firmam suas políticas educacionais, enquanto os professores têm ideias construídas sobre o que esperam de um livro didático (Matos, 2012, p. 174).

Além desse aspecto mercadológico, Júlia Maria de Araújo Lisboa (2023, p. 137) apresenta o livro didático como um objeto dotado de narrativas com o objetivo de formar as consciências, carregado da imposição de uma memória histórica para o povo a partir de

---

<sup>13</sup> No Brasil, o programa responsável pelo intermédio comercial entre o Governo Federal e o mercado de livros didáticos é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este material é produzido em larga escala, a nível industrial, e trata-se de um produto atravessado por objetivos capitalistas básicos de qualquer outra indústria, e que tem como o principal foco a obtenção de lucro (Lisboa, 2023, p. 136-137).

<sup>14</sup> A obtenção desse dado informativo foi por meio dos dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada em 1968, que é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

instâncias de poder onde as principais são o Estado e a elite. Dessa forma, em concordância com Rüsen, esse recurso pedagógico é uma ferramenta fértil para a disputa entre narrativas.

Todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. Para que o Ministério da Educação conceba sua aprovação a livros didáticos, tem-se colocado em curso diferentes processos de inspeção e autorização em que se discutem vivamente quais qualidades esses devem ter. Também os historiadores estão interessados nos livros didáticos. Eles têm vários motivos (Rüsen, 2011, p. 109).

Essa análise de Jörn Rüsen defende que os livros didáticos exercem uma significativa influência no exercício docente no ensino de história, e pode interferir de maneira incisiva na forma como uma ampla quantidade de crianças e jovens irá construir suas leituras interpretativas de si, da sociedade da qual faz parte e das demais (Cavalcanti, 2016, p. 274). Esse material é um agente ativo na formação da memória histórica e da consciência histórica dos(as) alunos(as) que constituem a cultura escolar<sup>15</sup>, ao mesmo tempo que ele também é elemento integrante dessa cultura; e se assim é, também participa de forma ativa na cultura histórica (Lisboa, 2023).

Portanto, além de ser um instrumento pedagógico central no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático desempenha um papel substancial na construção da consciência histórica e na formação da cultura histórica dos estudantes. Compreendida como a capacidade de refletir sobre o passado e suas implicações, a consciência histórica é fortemente construída pelas narrativas e representações veiculadas pelos manuais escolares. Esses livros apresentam versões da história que podem reforçar, questionar ou transformar visões de mundo, contribuindo para a formação de identidades e valores sociais.

Nesse sentido, ele não é apenas um meio de transmissão de um conhecimento factual, mas um agente ativo na construção de uma memória coletiva, que influencia a maneira como os(as) alunos(as) percebem sua própria historicidade e o lugar que ocupam na sociedade. Ao propor determinadas abordagens e seleções de conteúdo, os livros didáticos têm o poder de consolidar ou desafiar narrativas predominantes, exercendo influência na formação da cultura histórica.

Essa inter-relação entre livro didático, consciência histórica e cultura histórica destaca a importância de uma análise criteriosa do conteúdo oferecido por esses manuais. Ao longo

---

<sup>15</sup> Kazumi Munakata define “cultura escolar” como algo que vai além das normas, regras, símbolos e representações, estendendo-se para práticas, apropriações e resistências, resultando em configurações diversas e dinâmicas que ocorrem nas escolas. Ele ressalta que a cultura escolar abrange a criação de novos significados e a pluralidade das experiências cotidianas nas escolas, o que contrasta com a ideia de uma cultura homogênea (Munakata, 2016).

das últimas décadas, como observa Rügen (2011), os historiadores têm se interessado gradualmente mais pelos livros didáticos<sup>16</sup> justamente por reconhecerem o papel substancial que eles desempenham na formação do pensamento histórico das novas gerações. Com essas considerações em mente, nas próximas páginas será realizada uma análise detalhada de um manual didático, a fim de buscarmos identificar como ele contribui para a formação da consciência histórica e a construção de narrativas históricas.

### **3.1 A História Antiga da África: análise de um manual didático utilizado em escolas de Pernambuco (PNLD 2024-2027)**

Com o propósito de investigar as representações da História Antiga da África para identificar possíveis permanências de estereótipos, e escrutinar, a partir da Didática da História, como a perspectiva da consciência histórica e da cultura histórica, podem contribuir para a construção de narrativas mais justas e complexas sobre o continente africano, escolhemos analisar o livro didático “História, Sociedade & Cidadania”<sup>17</sup> do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, da editora Frère Théophane Durand (FTD). A pesquisa utiliza a análise de conteúdo qualitativa, e a avaliação foi conduzida considerando como o livro didático contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Foram analisadas as formas pelas quais o livro estabelece conexões entre o passado africano e o presente, e como essas narrativas impactam a formação da identidade histórica dos alunos.

A importância de abordar a História Antiga se dá, porque ela é fundamental para a formação de uma cidadania crítica, que capacita os(as) alunos(as) a compreender a sociedade moderna com uma perspectiva mais profunda e reflexiva, e o conhecimento sobre o mundo

---

<sup>16</sup> Munakata ainda afirma que o livro didático é um importante indício da cultura escolar, porque ele encapsula práticas pedagógicas, valores e ideologias presentes nas escolas. Ele destaca que o livro didático, como um objeto material, é um dos principais portadores dos saberes escolares, transcrevendo o que era ou o que deveria ser ensinado em determinado período. Para saber mais sobre em MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

<sup>17</sup> A obra escolhida foi escrita por Alfredo Boulos Júnior, Doutor em Educação pela PUC-São Paulo e Mestre em Ciências pela mesma instituição. Nas páginas introdutórias e conceituais do manual didático, o autor traça algumas diretrizes sobre o material. No capítulo Metodologia da História, ele aponta para a necessidade de abordar a História de forma crítica e contextualizada. Boulos Júnior faz uma análise sobre o conceito de “presentismo”, argumentando que essa postura pode levar à alienação histórica, com consequências graves, como a falta de compreensão do passado. Isso, por sua vez, compromete nossa capacidade de ação no presente e pode abrir espaço para fenômenos perigosos, como a ascensão de regimes autoritários, a exemplo dos que surgiram no século XX. Ele reforça que a História possui um compromisso duplo: com o passado e o presente, mas sem reduzir o estudo do passado a meras justificativas para as realidades atuais. De maneira simplificada, Boulos (2022, p. 09) apresenta os Pressupostos Teóricos do livro: 1. É impossível resgatar episódios do passado tal como ocorreram; 2. Só se pode investigar o passado por meio de questões colocadas pelo presente; 3. Todo conceito possui uma história; 4. O conhecimento histórico é algo construído com base em um procedimento metodológico; 5. O conhecimento histórico é limitado.

antigo possibilita a construção de pensadores críticos e criativos. A abordagem crítica é importante para desafiar as interpretações tradicionais que glorificam elites e estruturas de poder, utilizando a história para reforçar desigualdades (Funari, 2004).

O abandono da Antiguidade clássica como objeto de reflexão, ou seu conhecimento de segunda mão, leva ao aprofundamento do fosso entre a formação cultural das elites e das massas. O mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o status quo patriarcal e opressivo. À elite assimilada ao Ocidente, a Grécia antiga pode significar pureza étnica, superioridade cultural ariana, justificativa da escravidão. (Bernal, 1994, p. 121 *apud* Funari, 2004, p. 02-03).

No livro analisado, observou-se o esforço explícito para integrar a História Antiga da África no contexto da história mundial. E, esse empenho foi visto nas tentativas de combater o eurocentrismo, especialmente ao criticar a noção de “Antiguidade Clássica” como a única referência cultural válida. Ao enfatizar que a civilização egípcia faz parte da África, o material educacional tenta reposicionar o Egito como uma civilização africana e não apenas uma extensão do Mediterrâneo.

Os europeus do século XVIII acreditavam que suas principais criações – as leis, a democracia, as artes e as formas de governo – eram inspiradas nas dos gregos e romanos da Antiguidade. Por isso, os europeus daquele tempo chamaram a antiguidade greco-romana de “clássica”. Atualmente, não se aceita mais chamar a antiguidade greco-romana de “clássica”, já que o Oriente, a África e a América também possuem uma história que muito influenciou as de outros povos da Terra, inclusive a nossa. Chamar a antiguidade greco-romana de “clássica” é supervalorizar a cultura dos gregos e romanos da Antiguidade ao mesmo tempo que se diminui a dos demais povos: orientais, africanos, indígenas originários, entre outros. Além disso, é considerada a antiguidade greco-romana como um modelo a ser imitado. Nessa visão, quanto mais um povo se aproxima da cultura greco-romana, mais perto ele está do apogeu e vice-versa. Isso não é mais aceito pelos historiadores atuais. Hoje, sabemos que as histórias e as culturas são diferentes entre si, mas nenhuma é superior a outra. (Boulos, 2022, p. 64-65).

Contudo, o material carece de uma visão mais ampla que conecte essa História Antiga da África com a formação das civilizações globais de forma mais diversa. Além do Egito e de Kush, esse continente não é suficientemente explorado como um contribuinte significativo para a formação das civilizações mundiais. A ausência de discussões sobre outras sociedades como Axum, Nok ou as culturas da África Ocidental e suas contribuições para o comércio, a cultura e política globais enfraquece essa integração. Esse apontamento é perceptível desde a construção sumária da obra, que apresenta, na unidade dois, a temática referente ao continente africano juntamente com o que é denominado como “oriente” e “américa na antiguidade”, atribuindo a todo o capítulo quatro o desenvolvimento desse assunto.

Figura 1: Sumário

<b>UNIDADE 2</b>		<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>ÁFRICA, ORIENTE E AMÉRICA NA ANTIGUIDADE</b> .....	64	<b>Mesopotâmia</b> .....	99
<b>CAPÍTULO 4</b>		<b>Os sumérios e os acádios</b> .....	101
<b>Egito e Kush</b> .....	66	A escrita e as leis.....	101
<b>África: organizações políticas</b> .....	67	<b>Os amoritas</b> .....	103
<b>Cotidiano no Antigo Egito</b> .....	68	<b>Os assírios</b> .....	105
<b>O Império Egípcio</b> .....	70	<b>Os caldeus</b> .....	106
<b>Periodização</b> .....	70	<b>Sociedade e poder</b> .....	108
<b>Sociedade e poder</b> .....	73	<b>Economia: o campo e a cidade</b> .....	109
O faraó.....	73	<b>Atividades</b> .....	111
Os altos funcionários e os sacerdotes.....	76	<b>CAPÍTULO 6</b>	
Artesãos, comerciantes e militares.....	78	<b>Hebreus, Fenícios e Persas</b> .....	115
Os camponeses e os escravizados.....	79	<b>Os hebreus</b> .....	116
<b>A religiosidade egípcia</b> .....	81	Fontes para o estudo dos hebreus.....	116
A reforma de Akhenaton.....	83	O relato bíblico.....	117
<b>A escrita</b> .....	84	A divisão dos hebreus.....	121
<b>O Reino de Kush</b> .....	85	<b>Os fenícios</b> .....	123
Características do Reino de Kush.....	86	Artesanato.....	124
Candace, a mulher na política.....	88	As cidades fenícias.....	124
Economia e sociedade.....	89	O alfabeto fenício.....	125
<b>Atividades</b> .....	93	<b>Os persas</b> .....	126
		Administração do império.....	127
		A religião persa.....	127
		<b>Atividades</b> .....	128

Fonte: Boulos, 2022.

Existem dedicação e interesse significativos para estimular uma cultura histórica que valorize as contribuições africanas para a humanidade, mas isso acontece de forma limitada. O material reconhece a importância da civilização egípcia e do Reino de Kush na formação da cultura mundial, sugerindo que essas civilizações africanas trouxeram contribuições relevantes, como inovações agrícolas e arquitetônicas. Porém, a representação da África como um todo, ainda se concentra bastante no nordeste africano, Egito, com uma visão limitada da complexidade civilizacional.

É preciso entender que a ausência, a exclusão, a falta, é uma expressão que reflete disputas maiores que envolvem projetos de poder, interesses sociais, culturais e políticos. É a presença da historiografia da falta, segundo João Maurício Gomes Neto (2022), o que aponta para tensões que surgem na construção de narrativas históricas nos livros didáticos, e evidencia que a escolha do que é ensinado é sempre limitada e influenciada por forças externas, como interesses econômicos e políticos, o que leva à ausência de certas representações e visões históricas importantes para diferentes grupos sociais.

No caso dos livros didáticos de história, outras questões adensam essa discussão. As narrativas sobre o passado estão em constante disputa. Envolvem aspectos e interesses econômicos, culturais, sociais e políticos de grupos e sujeitos diversos, os quais questionam ou demandam representação nessas obras. Estes embates, contudo, não se restringem ao inventário de conteúdos a serem retirados ou acrescentados nesses materiais, conforme as demandas que lhes são lançadas em momentos variados. Eles reverberam, sobretudo, disputas, projetos de poder e concepções concorrentes de sociedade situadas fora deles e são fenômenos caros ao desafio reiterado de se construir obras plurais, que contemplem a diversidade, sem desconsiderar as contradições e conflitos comuns à trajetória histórica de sujeitos e grupos sociais, os

quais projetam nos livros didáticos de história parte de suas demandas, anseios, expectativas de futuro. (Neto, 2022, p. 311-312).

De acordo com Erinaldo Vicente Cavalcanti (2023, p. 97), mudar o ângulo de percepção para o processo constitutivo da narrativa didática, poderemos ampliar a capacidade perceptiva de compreender como os conteúdos trabalhos no manual escolar são, antes de tudo, uma construção interpretativa dos relatos normativos. Embasado em Ricoeur (2007), ele afirma que é possível conduzir a óptica de percepção para certas áreas ou certos elementos do tecido da narrativa. Como construção verbal, é possível identificar, na narrativa histórica do livro didático, os sujeitos das orações gramaticais, os pronomes de tratamento, a flexão verbal, e nominal, os adjetivos e as conjunções para observar que a História é quase sempre produzida e narrada no gênero masculino (Cavalcanti, 2023, p. 101).

Ao seguirmos com esse tratamento, a análise do sujeito das orações gramaticais revela que, na maioria das vezes, as narrativas históricas são centradas em figuras masculinas. Os protagonistas da História, em especial nas civilizações africanas abordadas no livro, são faraós (como Ramsés e Tutmés) e líderes masculinos. Mesmo quando o Reino de Kush, que tinha mulheres no poder, é discutido, o foco ainda é sobre a estrutura de poder masculino em geral. A flexão verbal<sup>18</sup> e nominal<sup>19</sup> reforça essa abordagem centrada no masculino, uma vez que termos como “reis”, “imperadores” e “governantes” são predominantemente usados nesse gênero, mesmo em contextos onde mulheres poderiam desempenhar papéis importantes. Quando a presença feminina é mencionada, como o caso do poder feminino no Reino de Kush, essa menção parece ser uma exceção, tratada de forma pontual e sem a mesma profundidade ou frequência dedicada às figuras masculinas.

Aldeia: organizava-se em torno de [um líder] que julgava, distribuía terras e comandava os guerreiros em caso de conflito. [O líder] era responsável pelo bem de todos. [O chefe] da aldeia era ajudado por um Conselho. As pessoas se orientavam pelos espíritos da natureza ou de antepassados mortos [...] Reino: pode ser definido como uma reunião de várias aldeias e cidades na qual vivia um líder com autoridade sobre todos os outros. Nas capitais do reino havia concentração de riqueza, poder, gente, oferta de alimentos e serviços. Quando [o líder] de uma cidade ou reino expandia os limites territoriais e conquistava terras e povos, estava formado um império. Império: na Antiguidade, era geralmente um conjunto de cidades ou regiões subordinadas [ao governante] da cidade mais poderosa. (Boulos, 2022, p. 67 - grifo próprio).

Figuras como crianças e mulheres, quase não têm visibilidade no livro. Enquanto que o primeiro grupo aparece de forma direta, mais frequentemente como parte de contextos sociais amplos, como em menções à educação nas civilizações antigas, mas sem papéis de

---

<sup>18</sup> Flexão verbal é a variação do verbo em modo, tempo, número, pessoa e voz do discurso.

<sup>19</sup> É o conceito da gramática que trata sobre a concordância entre os termos e as palavras que se relacionam a eles dentro do texto.

destaque, o segundo grupo, têm um papel marginalizado na narrativa histórica apresentada no livro. Quando as mulheres são mencionadas, geralmente se restringe a figuras de rainhas ou personagens de grande exceção, como as rainhas cuxitas. Contudo, essas menções são breves e não há uma exploração mais profunda da contribuição feminina para a história política, social ou cultural dessas civilizações.

No Egito, desde [o mais humilde camponês até o poderoso faraó] acreditavam na existência de uma vida após a morte. [...] [Os artesãos egípcios] (carpinteiros, ferreiros, joalheiros) eram conhecidos no mundo antigo [...] [Os camponeses], chamados no Egito antigo de felás, constituíam a maioria da população e tinham uma vida muito difícil; nas propriedades agrícolas eles faziam todo tipo de serviço (arar, plantar, colher, abrir canais, construir e consertar) e, em troca, recebiam apenas uma pequena parte do que plantavam [...] Em virtude dos trabalhos de arqueologia e de epigrafia sabe-se que, na época em que a capital foi a cidade de Méroe, Kush se distinguiu de outros reinos antigos por duas importantes características: o modo como [o rei era eleito] e o papel da mulher na política [...] [Os cuxitas escolhiam seu rei] de um modo original. Inicialmente, [os líderes das comunidades votavam naquele que consideravam mais preparado para o cargo de rei]. (Boulos, 2022, p. 73-87 - grifo próprio).

A identificação desses e outros elementos, na representação das histórias narradas, contribui para repensarmos como a história ensinada é construída, narrada e produzida. Quais as visibilidades ela permite, e quais dizibilidades ela constrói (Cavalcanti, 2023).

O livro “História, Sociedade e Cidadania,” realiza um esforço valioso para reconhecer a importância da África e combater o eurocentrismo, mas acaba se limitando em seu objetivo de promover uma visão de promover uma visão mais complexa e justa da História Antiga da África. A perspectiva da consciência histórica, conforme Jörn Rüsen (2011), nos leva a refletir sobre como a história ensinada no ambiente escolar molda a identidade dos(as) alunos(as) e sua compreensão do passado. Nesse sentido, ao enfatizar apenas civilizações como o Egito e o Reino de Kush, sem explorar outros aspectos e/de outras civilizações africanas, o manual contribui para uma visão limitada, que não permite aos alunos e alunas compreenderem a complexidade histórica do continente africano e suas conexões globais.

Além disso, a cultura histórica também é moldada pelo que é ensinado nos livros didáticos. A ausência de representações mais ricas sobre a história africana reflete e reforça disputas de poder que silenciam contribuições importantes para a civilização mundial. A historiografia da falta, como mencionada por João Maurício Gomes Neto (2022), é evidente quando omitimos sociedades como os axumitas, núbios, cartagineses, entre outros povos, perpetuando estereótipos e preconceitos que ainda são desafios na educação histórica.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 oferecem um caminho importante para corrigir essas falhas. Elas demandam que os conteúdos sobre a África e a contribuição dos povos africanos e indígenas sejam tratados de forma ampla e aprofundada. Para um maior êxito, de acordo

com Carvalho e Guimarães (2023, p. 117), foram implementadas várias políticas focalizadas, com o propósito de combater o racismo, a discriminação e a exclusão nos contextos escolares e nas universidades. Como exemplo há a Lei de Cotas e a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEAD ou NEABI -, nas universidades foi orientada a Resolução nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Representa uma das políticas mais importantes para consolidar e ampliar o debate sobre as questões referentes aos afrodescendentes, sobre a cultura Africana, afro-brasileira e indígena.

Além do mais, é preciso ir além da ressignificação dos usos que fazem dos manuais didáticos e das formações continuadas oferecidas aos docentes, é necessário pensar em questões como as apresentadas por Cavalcanti,

Que condições práticas os professores têm para promover tamanha mudança? Que disciplinas - no plural - durante o período de formação regular oferecem às condições teóricas e, acima de tudo, práticas, para experienciar entre os formandos essa problematização? Deveríamos, portanto, antes de preconizar essas assertivas, direcionar nossas práticas para as relações de poder constituintes de nossos cursos de graduação para que possamos ofertar disciplinas que promovam as condições de experimentar os livros didáticos como objeto de investigação. Seria ilusório acreditar que, depois de formados, atuando em sala de aula, com carga horária extensa e condições de trabalho nem sempre favoráveis, os professores irão transformar - meio que por intervenção divina - o livro didático em instrumento de pesquisa, em objeto de investigação no cotidiano escolar. (Cavalcanti, 2016, p. 276).

Nesse sentido, um exame crítico dos livros didáticos e o fortalecimento da formação docente são fundamentais para a construção de uma formação de uma consciência crítica e reflexiva, capaz de questionar estereótipos e reconhecer a riqueza das diversas culturas que formam o passado da humanidade.

### **Considerações Finais**

A discussão sobre o ensino de História Antiga no Brasil, especialmente no que tange à História da África, demanda novas abordagens para superar limitações impostas por narrativas eurocêntricas. A Didática da História, por meio dos conceitos de Consciência Histórica e Cultura Histórica, oferece um caminho significativo para essa transformação. Essas ferramentas são fundamentais para integrar a História Antiga do continente africano de forma mais equitativa e profunda no currículo escolar.

A valorização dessa temática passa, necessariamente, por uma abordagem que reconheça a diversidade e a complexidade das civilizações africanas. Ao promover uma maior criticidade a consciência histórica dos(as) alunos(as), os(as) professores(as) podem ressignificar o ensino de História e o próprio livro didático de História, ao incluir sociedades

como Axum, Nok e outras culturas do continente. Além do mais, a Cultura Histórica deve ser fortalecida para que a história africana não seja vista como uma exceção ou curiosidade mas como parte fundamental da história mundial.

Por fim, o foco em novas possibilidades de abordagem para o ensino de História Antiga requer práticas docentes que se alinhem à Didática da História, enfatizando o papel ativo dos alunos na construção de suas próprias compreensões históricas. A utilização de livros didáticos que incentivem a reflexão crítica e a inclusão de múltiplas narrativas é essencial. Ademais, é crucial que os professores tenham uma formação superior, e formações continuadas, que os capacitem a aplicar essas abordagens, promovendo um ensino de história que valorize a diversidade e a riqueza cultural de todas as civilizações, com destaque para a África Antiga, e que prepare os estudantes para pensar criticamente sobre o passado e seu impacto no presente.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BOULOS JÚNIOR, ALFREDO. **HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA**, versão para 6º ano. EDITORA FTD SA, São Paulo, 2022. Acesso de junho de 2024 a outubro de 2024.

FNDE. **Relatório de Escolha do PNL D 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/media/RelatriodeescolhaPNLD2024AnosFinais.xlsx>. Acesso em setembro de 2024.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de Professores para a Implementação da Lei 10.639/2003: ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 8, n. 14, p. 515-534, 02 dez. 2014.

BERGAMASCHI, M. A. (2013). Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, 1(2), 127–148.

BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni; SACHELLI, G. S. . AFROBETIZAÇÃO: Os processos e significados da leitura para uma educação das relações étnico-raciais.. In: Angelo Priori; Ana Lúcia da Silva; Camilla Samira de Simoni Bolonhezi. (Org.). **Ensino de História, Diversidade e Educação Antirracista**. 1ed.Curitiba: Brazil Publishing, 2020, v. 1, p. 393-413.

BONETE, W. J. FREITAS, R. R. **Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente**. Labirinto (UNIR), v. 22, p. 156-176, 2015.

BONETE, Willian. Júnior. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. **Revista Eletrônica História em Reflexão (UFGD)**, v. 7, p. 1-20, 2013.

BRASIL-DCD. “Justificação” do Projeto de lei n. 433/2003. Diário da Câmara dos Deputados. ANO LVIII, n. 044, Brasília-DF, Abril de 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, pg. 79 a 84.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Como ressignificar o ensino de História na sala de aula? Algumas questões sobre História, tempo e narrativa. In: MONTENEGRO, Antonio Torres; ARAÚJO, Karlene Sayanne Ferreira de (org.). **Historiografia: rastros e vestígios documentais de trabalhadores e trabalhadoras**. Recife: Editora Ufpe, 2023. Cap. 04. p. 85-108.

\_\_\_\_\_. Livro Didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de história. Revista História Hoje, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 262-284, jun. 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219>. Acesso em: 26 set. 2024. CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **DAS REIVINDICAÇÕES À LEI: caminhos da lei nº 10.639/03**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_52a1bd1d4630420725adb0907cf80c78](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_52a1bd1d4630420725adb0907cf80c78). Acesso em: 15 set. 2024.

FERNANDES, Florestan. Os movimentos sociais no "meio negro". In: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Globo, 2008. Cap. 01. p. 07-103.

FUNARI, Pedro Paulo A.. A Importância de uma Abordagem Crítica da História Antiga nos Livros Escolares. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1-6, 27 ago. 2004. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=gQgnsTgAAAAJ&cstart=500&pagesize=100&sortby=pubdate&citation\\_for\\_view=gQgnsTgAAAAJ:J\\_g5lzvAfSwC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=gQgnsTgAAAAJ&cstart=500&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=gQgnsTgAAAAJ:J_g5lzvAfSwC). Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-181.

GOMES NETO, João Maurício. Abordagens, seleção de conteúdos e narrativas da história brasileira recente em livros didáticos do ensino médio. In: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate**. Ananindeua: Cabana, 2022. Cap. 12. p. 310-337.

GRAÚNA, Graça. "Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08". **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, jan.-dez. 2011.

JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta; BONETE, Wilian Junior; MARTÍN, Nilson Javier Ibagón. Apresentação: Didática da História e o ensino de História: questões contemporâneas. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 39, n. 2, p. 1-7, 2021.

MATOS, Júlia Silveira. Os Livros Didáticos como Produtos para o Ensino de História: uma análise do plano nacional do livro didático - pnd. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 165-184, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268>. Acesso em: 23 set. 2024.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.

LISBOA, Júlia Maria de Araujo. **A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA RELAÇÃO ENTRE BNCC E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM CATALISADOR NO COMBATE AO RACISMO**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005. 204 p.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. **Afrobetizar**: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos Africanos). Curso de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. "O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639". **Revista África e Africanidades**, São Paulo, ano 3, n. 11: 1- 17, Nov. 2010.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 51-77.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 51-77.

SÁ, Ana Paula dos Santos. Das Ruas para os Currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. , p. 1-19, 21

jan. 2021. Trimestral. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Y3564sh9m9DgZxGjdyz87KN/?lang=pt#>. Acesso em: 17 set. 2024.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 02, p. 211-220, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, v. 17, n. 1, p. 5, 2012.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. *Revista História Hoje*, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 218-238, 12 jul. 2018. *Revista História Hoje*. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.463>.

SOUZA, Juliana Teixeira. Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. Cap. 7. p. 114-130.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de força e sabedoria em cada etapa dessa jornada. À minha amada esposa, Débora Maria, pelo apoio incondicional, carinho e paciência. Aos meus pais, Eli Leôncio e Nerice Maria, por me ensinarem o valor do conhecimento e sempre acreditarem nos meus sonhos. À minha avó, Josefa Maria, por sua inspiração e exemplo de perseverança. À minha irmã, Mitishaeli Leôncio, e ao meu cunhado, Victor Wanderley, pela amizade, suporte e palavras de incentivo; Sem vocês, essa conquista seria impossível.