

Entre silêncios e resistências: a diversidade cultural como eixo estruturante do currículo de história

Joaquim Agostinho de Santiago Neto

Resumo

O presente estudo propõe uma reflexão sobre o currículo de História, cujas diretrizes e práticas pedagógicas ainda tendem a reproduzir narrativas hegemônicas. O objetivo é compreender como a incorporação da diversidade cultural no currículo pode contribuir para uma educação que integra conteúdos históricos silenciados. Foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica a partir de livros, artigos, teses, dissertações e documentos normativos, buscando compreender como a inclusão da história e cultura de grupos étnicos e raciais pode qualificar o ensino de História. Utilizou-se análise temática para identificar tendências, desafios e limites das abordagens teórico-normativas. A investigação oferece contribuições para o planejamento docente e para a produção de materiais didáticos, embora apresente restrições por não incluir evidências empíricas de aplicação curricular. Os resultados evidenciam que a implementação da Lei 10.639/03 representa um avanço significativo na consolidação de um currículo plural, capaz de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Palavras-Chave: Currículo de História; Diversidade étnico-racial; Formação de Professores.

Between silence and resistance: cultural diversity as a structuring axis of the history curriculum

Abstract

This study proposes a reflection on the history curriculum, whose guidelines and pedagogical practices still tend to reproduce hegemonic narratives. The objective is to understand how the incorporation of cultural diversity into the curriculum can contribute to an education that integrates silenced historical content. A bibliographic research was conducted based on books, articles, theses, dissertations, and normative documents, seeking to understand how the inclusion of the history and culture of ethnic and racial groups can improve the teaching of history. Thematic analysis was used to identify trends, challenges, and limitations of theoretical-normative approaches. The research offers contributions to teaching planning and the production of teaching materials, although it has limitations because it does not include empirical evidence of curricular application. The results show that the implementation of Law 10.639/03 represents a significant advance in the consolidation of a pluralistic curriculum capable of promoting the recognition and appreciation of Brazilian cultural diversity.

Keywords: History Curriculum; Ethnic-racial diversity; Teacher training.

Texto integral

Introdução

A educação é a base sobre a qual a sociedade constrói seu futuro. Nesse contexto, a inclusão da diversidade cultural desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e compassivos. O ensino de História, em particular, é uma janela para o passado que, quando aberta de maneira inclusiva, permite aos alunos explorar as diferentes culturas que moldaram o mundo e, assim, compreender melhor o presente.

A pluralidade cultural é uma característica intrínseca da humanidade, um reflexo de nossa trajetória global e um testemunho das muitas narrativas que se entrelaçaram ao longo dos séculos. No entanto, apesar desse rico legado cultural, a história do ensino de História muitas vezes foi dominada por uma perspectiva eurocêntrica e, por vezes,

preconceituosa, levando a uma falta de representatividade e à perpetuação de estereótipos culturais (Ribeiro, 1995).

Entretanto, a eficácia da incorporação da diversidade cultural no ensino de História e na promoção da inclusão depende, em grande medida, da formação de professores. Os professores desempenham um papel fundamental na implementação de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas, bem como na criação de ambientes de aprendizagem que acolham a amplitude e a riqueza das culturas. Como a inclusão da história e cultura de grupos étnicos marginalizados no currículo de História podem contribuir para a educação inclusiva? Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao tentar incluir a diversidade no currículo de História?

O principal propósito deste artigo é compreender como a incorporação da diversidade cultural no currículo de História e as estratégias de ensino correspondentes contribuem, de forma articulada com outras áreas do conhecimento, para a construção de uma educação inclusiva. Reconhece-se, nesse sentido, que a História, embora desempenhe papel essencial na valorização de narrativas silenciadas, constitui apenas uma das muitas dimensões necessárias para a efetivação de práticas interdisciplinares voltadas à promoção da equidade e da diversidade cultural.

A importância de incorporar o multiculturalismo no currículo de história é multifacetada. Primeiramente, a história não é um monólogo, mas sim um diálogo contínuo entre as várias vozes e culturas que compõem a narrativa humana. Ao negligenciar ou marginalizar essas vozes, o ensino de história corre o risco de perpetuar estereótipos, preconceitos e exclusão. Além disso, uma educação inclusiva e diversificada é imprescindível para preparar os alunos para viver em uma sociedade globalizada, na qual a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade são essenciais.

A emergência de promover a diversidade no currículo de história não é apenas uma questão de justiça e equidade, mas também uma oportunidade para enriquecer o aprendizado e torná-lo mais relevante. Sabemos que, ao reconhecer a amplitude e a

riqueza das culturas que contribuíram para construção da sociedade contemporânea, podemos não apenas enriquecer a experiência educacional, mas também ajudar a formar cidadãos mais conscientes, respeitosos e abertos à pluralidade do mundo que os rodeia.

A educação inclusiva representa um comprometimento com a universalização da educação de qualidade, independente das diferenças individuais, implicando na necessidade de desenvolver respostas educativas que se adaptem à diversidade de alunos presentes nas salas de aula (Carvalho, 2004). Para alcançar essa meta, é essencial adotar um currículo que incorpore arranjos organizacionais flexíveis, estratégias de ensino diversificadas e a utilização de recursos apropriados que atendam às necessidades e interesses variados dos alunos (Mantoan, 2015).

O artigo está dividido em três seções: na primeira buscou-se examinar a importância do multiculturalismo no currículo de História; a segunda seção se concentra nas abordagens multiculturais na Formação de Professores em relação a implementação do ensino de História; na terceira discutiu-se os desafios que educadores e instituições enfrentam ao tentar implementar uma abordagem inclusiva no currículo de História.

Percurso metodológico da pesquisa

A investigação desenvolvida estruturou-se como uma revisão bibliográfica, concebida na perspectiva de estado da arte sobre a diversidade cultural como eixo estruturante do currículo de História no contexto da educação básica. Para tal, foram consultadas bases amplamente reconhecidas na área, como SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES e repositórios institucionais de teses e dissertações. O corpus abrangeu publicações entre 1996 e 2025, período que compreende tanto o debate prévio às legislações antirracistas quanto a consolidação de estudos sobre currículo e relações étnico-raciais.

Os critérios de inclusão contemplaram trabalhos que apresentassem abordagem direta sobre práticas curriculares, políticas educacionais, formação de professores(as) e

representações étnico-raciais no ensino de História. Foram excluídos textos cuja discussão se restringia a perspectivas amplas sobre diversidade ou que não estabeleciam articulação explícita com o campo educacional. Além disso, priorizou-se literatura que analisasse a presença de saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros no currículo.

Os procedimentos analíticos adotados seguiram a técnica de análise temática, adequada para identificar padrões discursivos e recorrências conceituais nas fontes examinadas. Essa abordagem possibilitou agrupar os estudos em eixos interpretativos que dialogam com o conteúdo mapeado no arquivo analisado, tais como a permanência do eurocentrismo curricular, os desafios da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e as disputas simbólicas que estruturam as práticas pedagógicas.

Por fim, reconhece-se que, embora robusta, a revisão bibliográfica apresenta limites inerentes à ausência de dados empíricos sobre práticas concretas de sala de aula, o que restringe a observação direta das tensões cotidianas vivenciadas por professores(as) no enfrentamento do racismo curricular. Entretanto, o procedimento adotado permitiu identificar tendências estruturais que atravessam o campo e que são amplamente evidenciadas na literatura consultada, especialmente naquelas obras que problematizam políticas públicas e materiais didáticos.

Importância da Diversidade Cultural no Currículo de História

Ao longo da história, renomados estudiosos, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo e, em tempos mais recentes, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz, se dedicaram à tarefa de definir e compreender a cultura brasileira em suas diferentes dimensões. Independentemente de suas diferentes orientações políticas e ideológicas, todos concordam de forma unânime que a característica distintiva de nossa cultura é a

abundância de diversidade, fruto de nosso processo histórico e social e das vastas dimensões de nosso território.

Nesse contexto, o termo mais preciso seria "culturas brasileiras" em vez de "cultura brasileira", dado o mosaico étnico que contribuiu para sua formação. Conforme Ribeiro (1995, p. 20), “[...] A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos”. Melhor dizendo, a complexa tapeçaria da cultura brasileira é enriquecida pelas contribuições de diversos grupos étnicos e culturais ao longo de nossa história, tornando-nos um país de inúmeras culturas entrelaçadas.

Marques (2018) fornece uma análise esclarecedora desse fenômeno ao focar a persistência das influências do passado colonialista e escravista, mesmo após a abolição da escravidão, que ainda se fazem sentir nas relações sociais em nossa sociedade. O legado desse passado complexo tem provocado, por um lado, a construção da identidade coletiva negra permeada por conflitos e preconceitos. A discriminação e a marginalização continuam sendo obstáculos enfrentados pela comunidade negra.

Apesar da incontestável realidade de que, devido à nossa formação histórico-social, somos uma nação multirracial e pluriétnica, caracterizada por uma notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não internalizou a convivência com essa realidade e, portanto, não está preparada para lidar com crianças e adolescentes pertencentes aos estratos sociais mais desfavorecidos, que, em sua maioria, compreendem negros e mestiços.

Neste contexto, uma análise mais detalhada da história das instituições educacionais no Brasil — por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos — revela a predominância da cultura considerada “superior e civilizada”, de origem europeia. Desde o período colonial, quando os portugueses estabeleceram o sistema educacional, os valores e saberes europeus passaram a ser valorizados como universais, enquanto os conhecimentos de matrizes indígenas e africanas foram silenciados ou desqualificados (Munanga, 1996; Moreira & Candau, 2007).

Os livros didáticos, especialmente os de História, ainda refletem uma abordagem positivista da historiografia brasileira, centrada na narração de grandes eventos e nas conquistas dos chamados "heróis nacionais", geralmente de ascendência europeia, ignorando, assim, as contribuições de outros grupos sociais para o processo histórico do país. As minorias étnicas, especialmente indígenas e negros, são frequentemente negligenciadas. Quando mencionados nos livros didáticos, seja por meio de textos ou ilustrações, indígenas e negros costumam ser retratados de forma preconceituosa, estereotipada e pejorativa (Oriá, 1996).

Apesar das mudanças teórico-metodológicas ocorridas na História nos últimos anos, o conteúdo programático desta disciplina no ensino fundamental continua a adotar uma perspectiva eurocêntrica de nosso passado. A "História do Brasil" é tradicionalmente ensinada a partir da chegada dos portugueses, negligenciando a presença indígena anterior ao processo de colonização. Enaltece-se o papel dos colonizadores portugueses como desbravadores e únicos responsáveis pela ocupação de nosso território, omitindo, por outro lado, o genocídio e etnocídio perpetrado contra as populações indígenas no Brasil.

Currículos e manuais didáticos que ignoram ou omitem a condição de sujeitos históricos das populações negras e indígenas têm contribuído para altas taxas de evasão e repetição escolar entre crianças de origens sociais mais humildes. A maioria dessas crianças ingressa na escola, mas a abandona precocemente antes de concluir seus estudos no ensino fundamental, pois não conseguem se identificar com uma escola ainda moldada por padrões eurocêntricos que não valorizam a diversidade étnico-cultural de nossa sociedade (Munanga, 1996)

A partir do fim da década de 1970 do século XX, novos agentes sociais na cena política, particularmente os movimentos populares, incluindo movimentos de gênero e étnicos, começaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania (Ribeiro, 1995). Entre esses movimentos sociais, destacam-se o movimento indigenista, que exige do governo a demarcação de terras indígenas e o

direito à sua própria cultura, e os movimentos de consciência negra, que lutam em todo o país contra qualquer forma de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, baseado no estudo e valorização dos aspectos da cultura afro-brasileira.

É nessa conjuntura que se coloca a temática relacionada à promoção da diversidade étnico-cultural em nossa educação, o que inclui a introdução de temas e conteúdos programáticos relacionados à história da África e dos negros em nosso país. Aqui é preciso destacar a importância da inclusão do ensino da história da África no programa educacional da educação básica, pois reconhecemos que a escola desempenha um papel crucial na batalha contra o preconceito e a discriminação. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em consonância com a Constituição Federal de 1988, determina que “o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, com destaque para as matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º)”.

Ademais, o Ministério da Educação (MEC), em cumprimento ao mandato constitucional descrito no artigo 210 da Constituição, reconhecendo a inevitabilidade de uma mudança curricular para abordar temas sociais relevantes na percepção da sociedade contemporânea, desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental.

Reconhecendo a relevância da educação que abrange múltiplas culturas, os PCN introduziram o estudo da Pluralidade Cultural como tema transversal. Conforme o texto do MEC,

[...] a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1997, p. 19).

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo e consultivo do Ministério da Educação (MEC), elaborou diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio. Em consonância com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, esse conselho instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP nº 003/2004 e na Resolução CNE/CP nº 001/2004, ambos relatados pela conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esses documentos estão disponíveis no portal oficial do Ministério da Educação e no site do CNE.

Posteriormente, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira." Esta lei tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional.

Indiscutivelmente, essa legislação representa um avanço significativo ao abrir caminho para a construção de um ambiente que valorize a heterogeneidade cultural nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, reconhece-se a luta histórica do movimento negro no Brasil, que há muito reivindica a inclusão, no currículo escolar, do estudo da “história e cultura afro-brasileira” (Munanga, 1996). No entanto, para que essa lei não permaneça apenas como um conjunto de palavras no papel e realmente contribua para uma educação pluricultural, é necessário enfrentar diversos desafios estruturais, pedagógicos e institucionais.

Um desses desafios centra-se na capacitação do corpo docente, particularmente daqueles que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. Muitos desses professores possuem uma formação polivalente e não têm diploma de curso superior. Portanto, é indispensável que os órgãos governamentais cooperem com as instituições educacionais na disponibilização de programas de extensão em história da África e cultura afro-brasileira.

No entanto, a mera introdução dessa disciplina não é suficiente; é igualmente necessário promover uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária no sistema de ensino brasileiro. Aqui, o termo “inclusiva” não se refere apenas à presença física de sujeitos historicamente marginalizados nas instituições escolares, mas à incorporação efetiva de suas histórias, culturas, saberes e experiências nos currículos e práticas pedagógicas. Nascimento (2002, p. 131) salienta que “[...] o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive”. Essa afirmação evidencia uma leitura crítica da exclusão estrutural vivida por negros(as) no Brasil, inclusive no campo educacional, onde a noção de inclusão ainda é frequentemente restrita a uma lógica compensatória, sem enfrentar as raízes do racismo institucional e curricular.

Por último, é essencial estimular a criação de materiais didáticos condizentes com os princípios da Lei nº 10.639/03, por meio de políticas públicas que valorizem produções comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais. Embora haja avanços significativos na historiografia brasileira nas últimas décadas, muitos dos livros didáticos ainda utilizados nas escolas não refletem, de maneira suficiente, a complexidade e a riqueza da diversidade étnico-cultural do Brasil, em especial no que se refere às contribuições afro-brasileiras. Assim, para que se construa, de forma efetiva, uma escola democrática e promotora da equidade racial, é fundamental o investimento em materiais didáticos comprometidos com uma abordagem plural e antirracista.

Abordagens multiculturais na Formação de Professores

A imperativa necessidade de enfrentar as diferenças sociais e educacionais emerge como um clamor inescapável no contexto dos programas de capacitação de educadores. No cerne dessa inquietude, encontramos a urgência de ajustar os sistemas de ensino para abraçar a rica tapeçaria da realidade pluricultural que permeia nossas

sociedades. Nesse processo, é essencial adotar uma compreensão dinâmica de cultura que possibilite a abertura do sistema de ensino à diversidade cultural que é, simultaneamente, nossa herança e nosso futuro.

É inegável que essa transformação exige aprofundadas investigações e análises dos intrincados significados político-pedagógicos associados à formação docente. Ao esmiuçar o desafio de conceber programas de capacitação de professores com foco na diversidade, as ponderações de Arroyo (1996) ressaltam a tendência generalista que, muitas vezes, permeia os cursos de formação. Isso fica evidente quando consideramos as concepções sobre a docência e o perfil do educador da educação básica.

A tomada da diversidade como ponto de saída se configura como uma premissa essencial para o avanço nas concepções e práticas de educação, de docência e de formação, abrindo caminho para a compreensão mais profunda dos intrincados processos históricos. Nesse contexto, a desconstrução dos padrões classificatórios e normatizadores enraizados no seio da instituição escolar se faz imprescindível.

O termo "multiculturalismo" abriga uma notável polissemia, conforme ressaltado por Candau (2009). Nesse contexto, encontramos várias expressões que se multiplicam constantemente, como o pluralismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador e revolucionário. Cada uma delas apresenta uma abordagem distinta.

O multiculturalismo folclórico valoriza aspectos exóticos das culturas, como festas, ritos e tradições, inserindo-os no currículo de forma simbólica. Já o multiculturalismo crítico propõe uma postura mais questionadora, voltada à análise das relações de poder e à problematização da cultura dominante. Esses conceitos, discutidos por autores como McLaren, Giroux e Candau, nem sempre aparecem de forma clara nos currículos. Em geral, prevalece a abordagem folclórica nos livros didáticos e nas práticas escolares. Resta saber: quem deve promover o confronto com essas desigualdades culturais — os documentos oficiais ou os próprios docentes no cotidiano escolar?

Por outro lado, as abordagens do multiculturalismo interativo e do multiculturalismo pós-colonial propõem uma compreensão mais dinâmica da diversidade, destacando as inter-relações entre os diferentes grupos socioculturais. Essa perspectiva rompe com a ideia de identidades fixas e essencializadas, reconhecendo que elas são múltiplas, híbridas e em constante transformação.

A diversidade, portanto, não é homogênea: há desigualdades internas às próprias diferenças. Trata-se de uma visão que considera o contexto de hibridização cultural e a construção histórica das relações sociais, permeadas por disputas de poder, hierarquias e práticas discriminatórias (Canen, 2000). Assim, o multiculturalismo deve ser compreendido como um campo multifacetado, em constante evolução, refletindo a complexidade das identidades na sociedade contemporânea.

Compreender o multiculturalismo e suas implicações no ensino de História exige mais do que uma abordagem genérica sobre a educação como um todo. Trata-se de um processo que demanda o questionamento de perspectivas ideológicas arraigadas, a explicitação dos fundamentos teóricos que sustentam as práticas escolares, a análise crítica das experiências sociais que atravessam o cotidiano da sala de aula e a reconfiguração das abordagens pedagógicas adotadas. Além disso, implica assumir posicionamentos políticos claros diante das desigualdades e reconhecer o contexto social em que o ensino se desenvolve (Adaptado de Januário, 2008, p. 56).

Nesse sentido, o recorte para a disciplina de História é essencial, pois permite focalizar como os conteúdos, as metodologias e as escolhas curriculares podem contribuir ou não para a valorização da diversidade cultural e para o enfrentamento das exclusões historicamente produzidas no espaço escolar.

A concepção de cursos de formação docente - especialmente para professores de História e Educação Infantil - exige um diálogo permanente. Este diálogo deve facilitar a redefinição de conceitos-chave como formação, docência, conhecimento e aprendizagem, ancorados na realidade viva trazida e compartilhada pelos diversos grupos em suas narrativas.

Se esses grupos, ao acessar a universidade, têm o direito de assimilar os conhecimentos e interpretações construídos pelo ensino e pela pesquisa, a instituição, por outro lado, tem o dever de incorporar as visões de mundo, experiências, culturas e saberes que emergem dessa diversidade (Arroyo, 2008, p. 31).

Nesse sentido, abraçar a pluralidade não é opcional: é alicerce incontornável para avançarmos nas concepções de educação e formação docente. Como bem observa Januário (2008, p. 56), "a contextualização das relações sociais revela-se ferramenta indispensável para iluminar, contrastar e enriquecer nossa compreensão da diversidade humana, dentro e fora da sala de aula". É justamente essa perspectiva que torna urgente desconstruir os padrões classificatórios e normativos ainda arraigados no tecido institucional escolar.

Refletir sobre a capacitação de educadores sob uma abordagem multicultural é um imperativo que, segundo Pansini e Nenevé (2008), requer a criação de experiências pedagógicas nos espaços formativos que envolvam uma profunda análise da linguagem. Essa abordagem apela para que as universidades e outras instituições de formação se metamorfoseiem em locais propícios para promover a convivência e o diálogo com a diversidade de conhecimentos, que engloba também os conhecimentos da cultura popular.

Em seus estudos Mindlin (2003) sublinha a necessidade de investimento do Ministério da Educação (MEC) e das universidades na formação de profissionais de diversas áreas para explorar e pesquisar os conhecimentos e as sociedades indígenas, avançando em direção à promoção da interculturalidade. A autora argumenta que não basta apenas formar professores indígenas como agentes de diálogo intercultural; é crucial que os educadores se tornem proficientes nas línguas e conhecedores das culturas indígenas.

No contexto da formação de professores, há uma demanda premente de abordar questões relacionadas à educação do campo, ao ensino de jovens e adultos e às comunidades quilombolas, bem como às diversas diversidades étnico-raciais. Akkari

(2010) salienta que é essencial problematizar conhecimentos, representações, crenças e atitudes que se mostrem indispensáveis para um trabalho docente eficaz com populações escolares diversas, com o intuito de promover um ensino culturalmente apropriado. Dessa forma, é de extrema importância compreender a realidade dos distintos grupos sociais que compõem o sistema educativo.

Embora as relações raciais tenham sido discutidas de maneira enfática, é crucial ressaltar que as desigualdades educacionais não se limitam a esse aspecto. Portanto, há a necessidade premente de desenvolver condições profissionais docentes que possibilitem o ensino e promoção da pluralidade cultural nas instituições educacionais, a fim de superar práticas etnocêntricas que naturalizam processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar.

A formação continuada de professores, sob a ótica multicultural pós-colonial ou pós-moderna, propõe um desafio crucial: a desconstrução da essencialização da identidade. Conforme argumentado por Peters (2005), essa perspectiva nos convida a reconhecer a natureza sempre provisória e em constante construção das identidades. Tal abordagem sensibiliza os educadores a repensar suas abordagens pedagógicas, considerando as hibridizações e sínteses culturais presentes nas identidades dos alunos.

Stuhler e Assis (2009) destacam a relevância de abordar as relações interpessoais na formação contínua de professores como uma maneira de compreender a complexidade do ambiente multicultural em que eles trabalham. A análise de suas práticas como construções coletivas cotidianas implica em reconhecer o papel fundamental dos professores em contextos caracterizados pela diversidade, conflitos culturais e situações imprevisíveis que exigem decisões "provisórias" e abordagens locais e singulares.

Embora pesquisadores como Vargas & Sanhueza (2018) reforcem a necessidade de estudos sobre estratégias curriculares para gestão da diversidade, impõe-se ir além do reconhecimento superficial das diferenças. Especialmente na formação de

professores de línguas e ciências sociais, foco desses autores, urge problematizar criticamente as desigualdades que se reproduzem nos espaços educativos.

Nesse sentido, é essencial compreender que o mero reconhecimento da diversidade não é suficiente. É preciso questionar profundamente as estruturas e práticas educacionais que perpetuam desigualdades, muitas vezes enraizadas em modelos tradicionais de ensino. A gestão e a atenção à diversidade devem ir além do aspecto superficial, engajando-se em uma análise crítica das barreiras que afetam o acesso igualitário à educação.

Paine e Zeichner (2012), por exemplo, destacam a importância de adotar uma abordagem ecológica ao considerar o currículo multicultural. Eles argumentam que essa perspectiva nos permite buscar as interconexões entre as diversas dimensões que compõem as identidades de professores e estudantes. Essas dimensões incluem não apenas suas identidades étnicas e culturais, mas também elementos como famílias, comunidades de pertencimento, locais de inserção habitacional, grupos sociais em que se inserem e muito mais.

Para efetivamente desenvolver uma prática pedagógica crítica, não é suficiente apenas celebrar a diversidade ou tolerar a diferença. O que se faz necessário é um compromisso enérgico na busca pela superação das condições que perpetuam as desigualdades e a exclusão. Esse compromisso implica em criar, dentro do âmbito da esfera pública, comunidades emancipatórias e cultivar um comprometimento individual e social.

Isso porque as escolas e outros espaços sociais e culturais raramente estão completamente subjugados pelo processo hegemônico, uma vez que nesses locais também existem lutas e resistências. A visão de McLaren (1997) destaca a importância de reconhecer que a educação não ocorre em um vácuo, mas é profundamente enraizada em um contexto social e político. Portanto, é crucial que os educadores se empenhem em criar ambientes de aprendizado que não apenas valorizem a diversidade,

mas que também abordem as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e marginalização, promovendo, assim, a emancipação e a justiça social.

Mais que espaços de reconhecimento passivo, as instituições educacionais precisam afirmar ativamente a realidade multiétnica e multicultural de nossas sociedades. Para professores de História e Educação Infantil, foco desta pesquisa, isso implica superar a falsa premissa de uma suposta "alfabetização cultural". Desse modo, a cultura não é código a ser decifrado, mas terreno movediço de significados onde nos constituímos cotidianamente.

Em última análise, a formação docente multicultural deve centrar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica intercultural: capacidade de mobilizar os saberes culturais prévios - do educador e das comunidades escolares - para desvelar hierarquias e ressignificar práticas. É o que Paulo Freire nos ensina: formar professores capazes de "utilizar sua experiência cultural como ferramenta para decodificar criticamente o mundo" (Freire, 1996, p. 42), transformando-a em alavanca para ações multiculturais concretas na sala de aula.

Nesse horizonte, Akkari (2006) nos alerta que um projeto profissional verdadeiramente sensível à diversidade exige integração orgânica entre reflexão teórica sobre diferenças e experiências práticas imersivas. Não se trata de "capacitar" docentes, mas de potencializar seu repertório existencial para navegar criticamente nas tensões interculturais.

Desafios na Implementação da Diversidade Cultural no Currículo de História

A escola se consolida como principal âmbito de transmissão formal de conhecimento em nossa sociedade, exercendo inegável poder simbólico. Contudo, observa-se que as abordagens sobre diversidade nesse espaço frequentemente resvalam para representações folclóricas, enquanto o cotidiano escolar é tratado de forma

distanciada. Essa dinâmica, quando não criticamente examinada, reforça estereótipos e naturaliza desigualdades. O próprio ordenamento do conhecimento escolar reflete relações de poder, hierarquizando saberes: legitima certos discursos e marginaliza outros, sobretudo os de raiz popular.

Um exemplo flagrante ocorre no currículo de História, onde a cultura afro-brasileira aparece reduzida a datas comemorativas ou manifestações culturais isoladas (como capoeira ou culinária), sem articular suas contribuições centrais à formação nacional ou suas dimensões políticas. Desse modo, folcloriza-se a presença negra em vez de reconhecê-la como força motriz e constitutiva de nossa experiência histórica, perpetuando uma primazia do conhecimento eurocêntrico.

Essa hierarquização de saberes sociais implica em silenciar vozes de indivíduos e grupos sociais, classificando seus saberes como inadequados para serem ensinados na sala de aula. Isso, por sua vez, contribui para reforçar as relações de poder que mantêm a desigualdade e a diferença em nossa sociedade (Moreira & Candau, 2007).

O currículo de história na educação básica é um terreno onde diferentes significados competem, refletindo tanto os esforços para consolidar situações de opressão e discriminação quanto para questionar as estruturas sociais que sustentam tais situações. Portanto, no contexto contemporâneo repleto de tensões, as questões relacionadas à pluralidade cultural têm ganhado destaque nas discussões educacionais. Isso ocorre porque diversos grupos enfatizaram a importância de reconhecer a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, uma diversidade que muitas vezes é negligenciada no currículo escolar (Moreira & Candau, 2007).

Essa ênfase na valorização da diversidade cultural demanda uma nova atitude por parte da comunidade escolar, exigindo um comprometimento em se abrir para as diferentes expressões culturais. É essencial superar o que pode ser descrito como "daltonismo cultural", que ainda persiste nas escolas, onde todos os estudantes muitas vezes são tratados como se fossem idênticos, ignorando a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas que reconheçam a diversidade cultural (Gomes, 2006).

A influência da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar desempenha um papel significativo nesse contexto. De acordo com a legislação brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório nas escolas. Essa medida é necessária para preservar os valores culturais e sociais resultantes da influência negra na formação da sociedade brasileira e para promover a participação da população afro-descendente no processo de desenvolvimento social, político e econômico do país.

Portanto, ressignificar a cultura afro-brasileira no ensino de História vai além do reconhecimento identitário: exige desmontar estereótipos cristalizados no próprio currículo. É justamente na formação docente específica para esta disciplina que se torna vital construir práticas pedagógicas capazes de abordar a diversidade étnico-racial com profundidade – não como apêndice, mas como eixo estruturante. Como nos alerta Gomes (2006), a atuação do professor de História é decisiva para fomentar uma cultura escolar verdadeiramente intercultural. Desse modo, projetos educacionais na Educação Básica devem incentivar, desde a formação inicial, o letramento racial crítico que transforme o conhecimento histórico em ferramenta de diálogo entre culturas (Silva; Silva, 2005).

A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003¹ tem desencadeado crescentes debates sobre quais saberes devem ocupar lugar central nos currículos escolares. Fruto de lutas históricas do movimento negro brasileiro, essa legislação consolida a exigência por uma educação que não apenas reconheça o direito à infraestrutura adequada e formação docente qualificada, mas que efetivamente abrace nossa diversidade cultural. Mais do que uma diretriz normativa, ela representa um marco na reivindicação por práticas pedagógicas que valorizem a memória e os legados africanos como constitutivos da identidade nacional.

O Estado precisa assegurar os direitos culturais, identitários e a diversidade dos grupos étnico-raciais. Segundo Arroyo (2007) é dever do Estado eliminar toda forma de racismos instituídos. O autor alerta que focar apenas na transformação individual dos

educadores – combatendo preconceitos em suas práticas – sem implementar políticas públicas efetivas, leva a uma compreensão superficial do racismo estrutural.

Quando o currículo de História assume a diversidade como eixo estruturante, ele naturalmente questiona privilégios na sociedade brasileira. Como bem analisa Gomes (2012), essa diversidade articula-se com relações de poder que aprofundam desigualdades, sobretudo em contextos de crise econômica. No caso específico do ensino histórico, essa dinâmica se materializa quando, por exemplo, narrativas sobre colonização privilegiam perspectivas eurocêntricas em detrimento de vozes indígenas e afrodiaspóricas. Assim, os efeitos desse desequilíbrio reverberam além da sala de aula, atingindo diretamente grupos racializados, cujas histórias são frequentemente marginalizadas nos conteúdos programáticos.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 13) exigem uma reestruturação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Essa diretriz representa um avanço no reconhecimento dos direitos educacionais da população negra. Contudo, sua efetividade depende criticamente da articulação entre três dimensões: a prática pedagógica em sala de aula, as políticas públicas educacionais e a mobilização dos movimentos sociais. Afinal, transformar relações étnico-raciais transcende os muros da escola – exige enfrentar estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

Nesse sentido, as mudanças introduzidas na legislação brasileira referentes a Lei nº 10.639/2003, principalmente, em 2009 estão estimulando uma revisão do currículo predominante e gerando questionamentos sobre diversos aspectos dos sistemas de ensino e das escolas. Isso envolve o acesso desigual de negros e brancos às instituições de ensino, os projetos pedagógicos, as práticas de ensino, a representação da população negra nos livros didáticos, as relações interpessoais nas escolas, a atuação dos gestores, os concursos para contratação de professores e a participação dos movimentos sociais (Brasil, 2009).

Para que a educação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja eficaz, é fundamental que não seja isolada do currículo principal, restrita a educadores e gestores com sensibilidade para o tema. Ela deve ser integrada com foco na conscientização política e histórica da diversidade, no fortalecimento de identidades e direitos e em ações educativas de combate ao racismo e discriminação.

Para concretizar a aplicação dessa lei, os sistemas de ensino enfrentam diversos desafios. Isso inclui a integração dos conteúdos das Orientações Curriculares em todos os níveis de ensino, o estabelecimento de programas de formação contínua para profissionais da educação em conformidade com essas diretrizes e a avaliação do alcance e qualidade da implementação das leis nacionais nas escolas de ensino básico. Além disso, é fundamental desenvolver e disponibilizar materiais didáticos e paradidáticos que levem em consideração as particularidades regionais e promover a igualdade étnico-racial em todas as políticas e programas de formação de educadores na educação básica.

Neste contexto, é fundamental que se reconheça o valor da Lei 10.639/03 como uma iniciativa destinada a diversificar o currículo escolar, incorporando uma visão mais abrangente e precisa da história do Brasil e de suas raízes culturais. Os autores dessa legislação tiveram a perspicácia de entender que a riqueza da nação se encontra na mescla de culturas, tradições e histórias que a compõem, e que negligenciar ou minimizar a contribuição dos povos indígenas e afro-brasileiros é uma lacuna significativa em nosso sistema educacional.

Vigente há duas décadas, a Lei 10.639/2003² segue demandando transformações profundas. Concentrar-nos-emos aqui nos professores de História, profissionais-chave para efetivar seu propósito: afinal, são eles que operam narrativas capazes de desocultar vozes silenciadas. Como bem sintetiza Libâneo (2003), essa formação precisa ser compreendida como processo orgânico, enraizado no contexto social e político dos educadores. No caso específico do historiador em sala de aula, isso pressupõe dominar não apenas os marcos legais, mas sobretudo as metodologias que convertem o legado afro-brasileiro em ferramenta de emancipação.

No entanto, o processo de implementação dessa Lei ainda não é uniforme em todos os sistemas de ensino e regiões do Brasil. Conforme Gomes (2012), a Lei 10.639/2003 tem sido implementada de maneira desigual, com diferentes graus de intensidade e sustentabilidade. Entre os desafios inerentes à formação de professores para a sociedade contemporânea, um dos destaques é a preparação de educadores direcionados ao ensino das relações étnico-raciais. Esse desafio envolve necessidade de formar professores capazes de desconstruir estereótipos relacionados à raça, etnia, gênero, religião e outras variáveis identitárias.

Nesse contexto, como enfatiza Silva essa legislação merece todo o esforço e dedicação, e é uma causa que vale a pena abraçar.

A lei 10.639 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro-descendente (Silva, 2007, p. 39-52).

É fundamental destacar que em uma sociedade moldada por ideologias profundamente arraigadas, como a nossa, ¹que frequentemente busca nivelar as pessoas, ao mesmo tempo em que as divide e as hierarquiza, existe muitas vezes a presença do chamado "mito da democracia racial" (Freyre, 1997). Esse mito, em suas diversas manifestações, tenta equiparar os indivíduos, com a intenção de minimizar as diferenças e criar uma aparente harmonia nas interações sociais do cotidiano escolar.

Conforme argumentado por Munanga (2005), a formação de professores que não incorpora estudos e reflexões sobre a História da África, a Cultura do Negro no Brasil e a historicidade do negro de maneira abrangente representa um desafio evidente para a eficácia das novas legislações que apoiam a inclusão desses temas no currículo

² BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

escolar. Essa carência não se limita apenas à falta de compreensão teórica, mas também se estende ao desafio de desconstruir o "mito da democracia racial" que muitas vezes permeia a concepção docente.

Reconfigurar a formação docente em História exige superar abordagens fragmentadas da diversidade, articulando as lutas por visibilidade negra e indígena como faces do mesmo projeto decolonial. Para além da Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 nos obriga a enfrentar duplo apagamento: currículos ainda refêns de narrativas eurocêntricas que folclorizam culturas africanas (reduzindo-as a capoeira ou culinária) e silenciam povos originários (confinando-os ao passado pré-colonial). Formar professores é equipá-los para desmontar essas hierarquias – questionando por que mitos gregos são centrais enquanto saberes Bantu e Yorubá ocupam margens, ou por que cosmogonias Guarani raramente figuram como sistemas filosóficos complexos. Trata-se de converter marcos legais em ação: substituir aulas sobre "descobrimento" por análises de resistência Tupinambá, abordar quilombos como projetos políticos africanos e, sobretudo, reconhecer que a descolonização do ensino só avança quando combatemos, na prática cotidiana, o mesmo mecanismo que inferioriza saberes negros e indígenas (Gomes, 2012)

Ademais, os sistemas de ensino precisam garantir o acesso a materiais didáticos e paradidáticos que se alinhem com as diretrizes estabelecidas. Os livros didáticos, em particular, são veículos importantes para os currículos escolares e, portanto, é fundamental promover mudanças significativas nesse aspecto, a fim de incorporar perspectivas mais inclusivas e representativas. Sacristán (1998) destaca que a melhoria dos meios que traduzem e elaboram o currículo é uma estratégia reconhecida para elevar a qualidade do ensino. Portanto, deve-se considerar essa questão em qualquer política de renovação curricular.

Nesse contexto, a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições educacionais é um processo complexo e contraditório, repleto de tensões e profundamente enraizado nos processos sociais, políticos, econômicos e

culturais, bem como nas complexidades das relações étnico-raciais no Brasil. Isso ocorre em um ambiente marcado pelo persistente mito da democracia racial e pela ideologia de branqueamento, juntamente com a resistência à ideia de que a perspectiva eurocêntrica não é a única abordagem válida para a educação. Essa resistência reflete uma visão equivocada de que o currículo eurocêntrico é intocável, quando, na realidade, é uma construção histórica permeada por relações de poder, hierarquias e privilégios.

Considerações finais

Neste estudo, investigamos o tema crítico da incorporação da diversidade cultural no currículo de História, que vai além do discurso inclusivo e exige resgatar vozes sistematicamente silenciadas. Falamos aqui de sujeitos como os povos Bantu, cujos sistemas filosóficos raramente transcendem o capítulo da escravidão; ou dos Avá-Guarani, cujas narrativas de resistência são apagadas pela epopeia bandeirante. Para professores de História, formar-se nessa perspectiva significa dominar estratégias que convertam saberes indígenas e afro-brasileiros em eixos estruturantes – não como apêndices folclóricos. Exemplifico: substituir aulas sobre "descobrimento" por análises de cosmogonias Tupinambá que desmontam a ideia de vazio civilizatório; ou tratar quilombos não como fugas, mas como projetos políticos africanos (Gomes, 2012).

Além disso, identificamos que a inclusão da história e cultura de grupos étnicos marginalizados no currículo de História serve não apenas para enriquecer o repertório de conhecimento dos alunos, mas também para promover uma compreensão mais ampla e precisa das experiências humanas ao longo do tempo. Essa visão desafia preconceitos arraigados e estereótipos, capacitando os estudantes a desenvolver uma visão mais abrangente e justa do passado e do presente.

Incluir diversidade cultural no ensino de História vai além do acréscimo de conteúdos: significa desmontar hierarquias que silenciam vozes constitutivas da nossa formação. Quando currículos ignoram, por exemplo, que os povos Bantu trouxeram

sistemas matemáticos complexos na diáspora, ou reduzem narrativas Guarani a meros "mitos" enquanto tratam filosofia grega como cânone, perpetuam um epistemicídio.

Cabe aos professores de História converterem saberes marginalizados em ferramentas de emancipação. Exemplifico: uma aula sobre o Brasil colonial ganha nova dimensão ao contrastar registros coloniais com memórias orais quilombolas sobre estratégias de resistência, ou ao substituir o termo "descobrimento" por análises de cosmovisões Tupinambá que descreviam invasores como "kariaba" (seres da desordem). Essa é a verdadeira inclusão: não a que apenas adapta metodologias para estudantes vulneráveis, mas a que anula violências simbólicas ao tornar memórias apagadas pilares do conhecimento histórico (Gomes, 2012).

Defendemos que a formação de professores de História deve converter as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em instrumentos de reparação epistêmica – não através de modelos prontos, mas de práticas que desmontem hierarquias curriculares em contextos locais. Isso exige capacitar docentes a enfrentar o apagamento sistêmico que, por exemplo: trata filosofias Yorubá como "crendice" enquanto canoniza o iluminismo europeu; nomeia invasões bandeirantes em territórios Guarani como "entradas"; ou reduz civilizações Bantu à condição escrava, omitindo seus sistemas jurídicos e matemáticos.

Essa inclusão não é assistencial: é epistemológica. Significa tornar vozes quilombolas, narrativas Tupinambá sobre os "kariaba" (invasores da desordem), e saberes Jêje-Nagô em pilares do conhecimento histórico. Só assim livros didáticos deixarão de ser armas de apagamento e a sala de aula se transformará em espaço de descolonização – onde memórias silenciadas, enfim, reescrevem o Brasil.

Enfim, destacamos a necessidade de realizar estudos que aprofundem ainda mais a compreensão das complexidades e sutilezas envolvidas na incorporação da diversidade cultural no currículo de História, nas abordagens multiculturais na formação de professores e nos desafios enfrentados na implementação das mudanças propostas pelas políticas curriculares no cotidiano das instituições educacionais.

Referências e fontes

Referências

Akkari, Abdeljalil. *Les approches interculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique*. **Formation et pratiques d'enseignement em questions**, Suisse, v. 4, p. 233-258, 2006

Arroyo, Miguel G. *Assumir nossa diversidade cultural*. In: **Revista de Educação da AEC**, nº 98, ano 25, Brasília, jan/mar de 1996, p.42-50.

Arroyo, Miguel. *A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar*. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

Candau, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Canen, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-150, 2000.

Carvalho, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com pingos no "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freyre, Gilberto. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

Gomes, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

Gomes, Nilma Lino. *Diversidade cultural, currículo e questão racial*. In: Abramowicz, Anete; Barbosa, Livia Magalhães de Almeida; Silvério, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SERTÃO HISTÓRIA (ISSN 2764-3956) – Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente – NEHSA, Universidade Regional do Cariri | V.5, N.9, jan.-jun., 2026.

- Januário, Ricardo de Souza. **Gestão multicultural em educação**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- Marques, Eugenia Portela de Siqueira. *O Acesso à Educação Superior e o Fortalecimento da Identidade Negra*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230098, 2018.
- McLaren, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- Mindlin, Betty. *Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade*. **Em Aberto**, Brasília, n. 20, p. 148-153, 2003.
- Moreira, Antonio Flavio Moreira; Candau, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>, acessado em 05/07/2025.
- Munanga, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP; Estação Ciência, 1996.
- Nascimento, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2.ed. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.
- Oriá, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Textos de História**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.
- Paine, Linda; Zeichner, Kenneth. *The local and the global in reforming teaching and teacher education*. **Comparative Education Review**, v. 56, n. 4, p. 569–583, 2012.
- Pansini, Flávia; Nenevé, Miguel. *Educação multicultural e formação docente*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.
- Ribeiro, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

Silva, Adeid Rodrigues Santos da.; Silva, R. S. da. *A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios*. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.14, n. 24. p. 193-204, jul./dez., 2005.

Silva, Maria Palmira da. *Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639*. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 9, jan/jun 2007. pp. 39-52.

Vargas, Felipe Jiménez e Sanhueza, Carmen Montecinos. *Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230005, 2018.

Fontes

BRASIL. **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". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 maio 2004.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 jun. 2004.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 10/07/2025.

O autor

Joaquim Agostinho de Santiago Neto

UniCesumar

Recebido em 08/2025 • Aprovado em 12/2025 • Publicado em 10/2026