DA PRESCRIÇÃO À PRÁTICA CURRICULAR: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM UMA ESCOLA DE BREVES/PA

Daivid Tiago Oliveira Sousa[1]

[1]UFPA/ daividsousa13@gmail.com

Resumo: Este estudo examina a presença das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos documentos curriculares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Estevão Gomes, em Breves no Pará. O recorte acompanha as mudanças ocorridas entre o Projeto Político-Pedagógico de 2014, ainda orientado pelos Proposta Curricular Nacional, e a reformulação curricular concluída em 2026, já sob influência da Base Nacional Curricular Comum. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental e retoma resultados de um estudo realizado em 2017–2018 para observar permanências, avanços e novas ausências no currículo escolar. A análise mostra que os conteúdos étnico-raciais passaram a ocupar espaço mais amplo em componentes como História, Arte, Geografia, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso. Essa presença, porém, não ocorre com a mesma intensidade em todas as áreas. Enquanto algumas propostas reconhecem de forma mais direta povos, territórios, saberes, memórias e resistências, outras permanecem apoiadas em formulações mais genéricas. Os resultados indicam que houve avanço curricular, mas também revelam que a efetivação dessas mudanças depende de práticas pedagógicas contínuas, contextualizadas, interculturais, antirracistas e decoloniais.

Palavras-chave: Currículo. Educação étnico-racial. Diversidade cultural.

Introdução

O currículo costuma chegar ao cotidiano da escola com aparência de documento técnico. Nele se organizam conteúdos, habilidades, objetivos e percursos de aprendizagem. Por trás dessa organização, porém, existem escolhas que dizem muito sobre o tipo de formação que se pretende oferecer e sobre os conhecimentos considerados legítimos no espaço escolar. Quando determinadas pessoas e grupos aparecem apenas de maneira passageira, presos a datas comemorativas ou lembrados quase sempre a partir da escravidão e da colonização, o problema não está somente na quantidade de conteúdos ensinados. Está também na maneira como determinadas histórias são selecionadas, narradas e reconhecidas como parte do conhecimento que a escola considera importante.

Durante muito tempo, negros e indígenas ocuparam espaços reduzidos no currículo escolar brasileiro, muitas vezes lembrados apenas em recortes bastante específicos de suas trajetórias. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 procuram alterar esse quadro ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica. Essa mudança legal, entretanto, não significa automaticamente uma transformação na maneira como esses sujeitos aparecem no currículo. Entre a existência da legislação e sua materialização nos documentos escolares existe um processo de seleção,

interpretação e organização dos conhecimentos que precisa ser observado.

Em Breves, esse debate não é recente. Entre 2017 e 2018, uma pesquisa já havia examinado o currículo municipal para perceber até que ponto essa mudança prevista em lei estava, de fato, sendo incorporada pela escola. Naquele momento, eram visíveis diferenças entre os componentes curriculares. História reunia maior quantidade de conteúdos relacionados às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, enquanto outras áreas, entre elas Arte e Literatura, ofereciam espaço bem menor para essas discussões. Na Educação de Jovens e Adultos, algumas ausências tornavam-se ainda mais perceptíveis (Sousa, 2018). O estudo deixou uma questão em aberto: o que aconteceria quando esses documentos fossem reformulados?

Retornar ao currículo alguns anos depois permite perceber se antigos vazios foram enfrentados, se determinados conteúdos conquistaram maior presença e onde continuam existindo limites. Esse retorno tornou-se especialmente oportuno após a elaboração do Documento Curricular da Rede Municipal de Breves, em 2022, e a posterior reformulação das propostas curriculares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Estevão Gomes, concluída em 2026. A mudança documental abre espaço para uma comparação que vai além de conferir se as leis foram mencionadas. Importa compreender o que passou a ser ensinado, quais assuntos são nomeados, que histórias ganharam espaço e como esses conhecimentos foram distribuídos entre as diferentes áreas do currículo. Há uma diferença importante entre falar genericamente em diversidade e apresentar aos estudantes povos, territórios, saberes, religiosidades, conflitos, direitos, resistências e experiências históricas concretas. É nessa diferença que se encontra parte do problema desta pesquisa.

Essa leitura parte da compreensão de que o currículo não constitui um conjunto neutro de conteúdos previamente organizados, mas um espaço atravessado por escolhas culturais, relações de poder, disputas, silenciamentos e reconhecimento. Moreira e Silva (1995) contribuem para essa compreensão ao mostrarem que a seleção do conhecimento escolar está vinculada a processos sociais e culturais nos quais determinados saberes conquistam legitimidade enquanto outros permanecem em posições periféricas. Aquilo que a escola decide ensinar não é, portanto, resultado apenas de critérios técnicos. Ao selecionar determinados conhecimentos, o currículo também estabelece o que merece continuidade, quais experiências serão consideradas relevantes e que sujeitos poderão reconhecer suas histórias no percurso formativo oferecido pela instituição.

Silva (2005) amplia essa discussão ao compreender o currículo como parte dos

processos de produção de identidades e diferenças. O conhecimento escolar não apenas apresenta informações sobre o mundo, mas participa da construção das formas pelas quais estudantes aprendem a perceber sujeitos, grupos sociais, culturas e relações históricas. Presenças e ausências curriculares, nesse sentido, produzem significados. Quando determinada população aparece repetidamente ligada à escravização, ao atraso ou ao passado, enquanto outras experiências ocupam os lugares da ciência, da racionalidade, da criação e da modernidade, o currículo contribui para estabelecer hierarquias simbólicas que ultrapassam a simples organização dos conteúdos.

É nesse sentido que Arroyo (2011) compreende o currículo como um território em disputa. Nesse território não se decide apenas o que será ensinado, mas também quais sujeitos terão suas memórias, conhecimentos, lutas e experiências reconhecidos como parte legítima da formação escolar. A entrada de grupos historicamente marginalizados no currículo coloca em questão antigas fronteiras do conhecimento e produz disputas em torno do direito de participar da memória escolar. Pensar a presença das histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas exige, portanto, observar não apenas se esses conteúdos foram acrescentados, mas também quais lugares lhes foram atribuídos, com que continuidade aparecem e sob quais perspectivas são apresentados aos estudantes.

Quando essa discussão alcança as relações étnico-raciais, o problema deixa de ser apenas inserir novos conteúdos e passa a envolver a própria maneira como negros e indígenas são representados. Gomes (2003) chama atenção para os limites de práticas educativas que reconhecem a cultura negra somente por meio de manifestações pontuais, comemorativas ou folclorizadas, sem enfrentar as relações de poder e o racismo que atravessam a sociedade e o espaço escolar. Uma educação voltada às relações étnico-raciais requer que a população negra apareça como produtora de conhecimentos, experiências, formas de organização, resistência e transformação social, e não somente como objeto de determinadas passagens da história brasileira.

Munanga (2015), nessa mesma direção, evidencia a necessidade de romper com narrativas que reduzem a história africana e afro-brasileira à experiência da escravização. A presença da África e da população negra no currículo precisa alcançar sociedades, culturas, conhecimentos, resistências e protagonismos que antecedem, atravessam e ultrapassam o período escravista. A questão não consiste em retirar a escravidão do ensino, mas em impedir que ela se transforme no único lugar a partir do qual negros e africanos sejam apresentados aos estudantes. Trata-se de ampliar a narrativa histórica de maneira que a população negra seja

reconhecida também por aquilo que produziu, construiu, disputou e transformou.

Entre os povos indígenas, essa preocupação ganha contornos semelhantes diante de uma tradição escolar que, por muito tempo, reuniu realidades distintas sob a imagem genérica do "índio", frequentemente situado em um passado distante e separado das disputas contemporâneas. A diversidade de povos, línguas, territórios, formas de organização e conhecimentos existente no país desafia qualquer representação uniforme. Reconhecer essa pluralidade significa compreender os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, produtores de conhecimentos e participantes das disputas por território, direitos, memória e reconhecimento. Por isso, a presença curricular dessas populações precisa ser analisada não somente pela quantidade de referências existentes, mas também pela maneira como são nomeadas, contextualizadas e reconhecidas.

Essa perspectiva ajuda a compreender por que a simples menção à diversidade não constitui, por si só, garantia de uma educação antirracista e intercultural. Um currículo pode incluir expressões como respeito, cultura, identidade e conhecimentos tradicionais sem necessariamente indicar quais sujeitos estão sendo reconhecidos ou quais desigualdades pretende enfrentar. A questão que orienta esta análise está justamente na passagem entre formulações amplas e conteúdos capazes de tornar visíveis histórias, territórios, conhecimentos e experiências concretas.

A reformulação curricular concluída em 2026 oferece, assim, a oportunidade de retomar uma questão examinada alguns anos antes: que espaço as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas passaram a ocupar na proposta curricular da Escola Prof. Estevão Gomes? A comparação com o cenário encontrado entre 2017 e 2018 permite perceber onde ocorreram mudanças e em quais pontos antigas lacunas ainda permanecem. Interessa também compreender se negros e indígenas aparecem como sujeitos de suas próprias histórias e se Breves, o Marajó e a realidade amazônica conquistaram lugar mais concreto no currículo. Ao acompanhar essas mudanças, procura-se compreender não apenas se houve aumento de conteúdos, mas se a nova organização curricular cria condições mais efetivas para práticas educativas antirracistas, interculturais e decoloniais.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, combinando levantamento bibliográfico e análise documental. Mais do que localizar conteúdos nos documentos escolares, interessava perceber como eles aparecem, que espaço recebem e de que

forma vão mudando ao longo do tempo. A leitura comparativa ajudou justamente nisso, porque permitiu colocar lado a lado registros produzidos em momentos diferentes da organização curricular. Gil (2008) destaca a importância das fontes documentais para a investigação social, enquanto Cellard (2008) chama atenção para algo igualmente necessário: nenhum documento pode ser lido fora das circunstâncias em que foi produzido, de sua autoria, de suas finalidades e dos conceitos que orientam sua construção.

O material analisado acompanha dois momentos distintos da organização curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Estevão Gomes. De um lado, está o Projeto Político-Pedagógico de 2014, retomado em diálogo com a pesquisa realizada entre 2017 e 2018 (Sousa, 2018). De outro, encontram-se o Documento Curricular da Rede Municipal de Breves, publicado em 2022, e as propostas curriculares reformuladas pela escola para 2026. A aproximação entre esses documentos tornou possível acompanhar o que mudou e o que permaneceu no tratamento dado às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, serviram como referências para essa leitura.

A análise ocorreu em etapas. Inicialmente, os documentos foram lidos integralmente para localizar conteúdos, habilidades, objetivos e orientações relacionados à educação das relações étnico-raciais. Em seguida, os registros encontrados foram organizados por componente curricular e ano de escolaridade, o que permitiu colocar lado a lado o quadro identificado anteriormente e as propostas de 2026. A comparação procurou evitar uma leitura limitada à quantidade de ocorrências. Uma referência isolada à diversidade, por exemplo, não recebeu o mesmo peso de uma orientação que nomeasse povos, processos históricos, territórios, conflitos, direitos ou formas de produção de conhecimento.

Cinco aspectos orientaram essa leitura: a presença explícita de conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas; sua continuidade ao longo dos anos escolares; o reconhecimento desses povos como sujeitos históricos e produtores de saberes; a aproximação com Breves, o Marajó e a realidade amazônica; e a existência de orientações voltadas a uma educação antirracista, intercultural ou decolonial. A partir desses critérios, foram diferenciados conteúdos mais definidos, como história da África, comunidades quilombolas, territorialidades indígenas, religiosidades afro-brasileiras e direitos étnicos, de formulações amplas que mencionavam apenas diversidade, cultura local, conhecimentos tradicionais ou respeito às diferenças.

A interpretação dos documentos foi feita em diálogo com estudos críticos do currículo e da educação das relações étnico-raciais. Moreira e Silva (1995), Silva (2005) e Arroyo (2011)

ofereceram elementos para pensar as escolhas curriculares e as relações de poder que atravessam a seleção dos conhecimentos. Gomes (2003), Munanga (2015), Brighenti (2015) e Soratto e Nascimento (2020) contribuíram para examinar a presença negra e indígena para além de abordagens comemorativas ou generalizantes. Na etapa em que a análise alcançou a mediação docente e as condições para transformar o currículo prescrito em experiência escolar, foram consideradas também as contribuições de Giroux (1997), Barreto (2022), Thé e Montebello (2024) e Sousa *et al*. (2025).

Resultados e discussões

A comparação entre os documentos mostra uma mudança importante entre o quadro encontrado em 2017–2018 e aquele apresentado pelas propostas de 2026. Essa mudança, entretanto, não ocorre da mesma maneira em todos os componentes. Há áreas em que negros e indígenas passam a aparecer de forma mais concreta, ligados a territórios, conhecimentos, conflitos, direitos e experiências históricas; em outras, permanece um vocabulário amplo de diversidade que oferece possibilidades de trabalho, mas deixa parte de sua realização nas mãos do professor. Essa diferença importa porque, como lembram Moreira e Silva (1995) e Silva (2005), o currículo nunca é apenas uma organização técnica do conhecimento. Aquilo que recebe continuidade, ganha nome e ocupa espaço também revela escolhas sobre quais experiências serão reconhecidas pela escola.

No Projeto Político-Pedagógico de 2014, já existia uma preocupação com cultura, identidade, raça, etnia, gênero e diferença. O documento apresentava uma concepção democrática e participativa de educação, mas essa abertura não chegava com a mesma força aos diferentes componentes curriculares (Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Estevão Gomes, 2014). A pesquisa realizada naquele período encontrou História concentrando a maior parte dos conteúdos exigidos pela legislação, enquanto Arte apresentava uma presença indígena pontual, Literatura permanecia pouco desenvolvida nesse campo e a Educação de Jovens e Adultos perdia conteúdos encontrados no ensino regular (Sousa, 2018). Havia, portanto, uma distância entre o que a escola assumia como princípio e aquilo que conseguia transformar em conteúdo.

O Documento Curricular da Rede Municipal de Breves, elaborado em 2022, modifica parte desse cenário ao aproximar a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) de componentes locais e referências marajoaras. História mantém uma sequência que atravessa os anos finais do Ensino Fundamental: sociedades africanas e povos das Américas aparecem no

sexto ano; colonização, resistências indígenas, sociedades africanas e tráfico de pessoas escravizadas avançam pelo sétimo; escravização, quilombos, abolição, ideologias raciais e atuação negra e indígena ganham espaço no oitavo; no nono ano entram em cena o pós-abolição, a descolonização, o racismo e as reivindicações indígenas e quilombolas (Breves, 2022). A proposta da escola para 2026 conserva esse percurso e aproxima parte das discussões de Breves e do Marajó. História permanece como o componente de maior continuidade, mas já não carrega sozinha a responsabilidade de trabalhar essas temáticas.

Arte talvez apresente uma das mudanças mais evidentes. Se no quadro anterior sua participação era limitada, a proposta de 2026 passa a discutir matrizes estéticas indígenas, africanas e europeias, estereótipos, identidade, memória, patrimônio e direitos humanos. Há também uma crítica mais clara ao modo como narrativas eurocêntricas organizaram durante muito tempo aquilo que a escola reconhecia como produção artística. Ainda assim, existe espaço para avançar. O documento trata das matrizes e das culturas com maior segurança do que fala de artistas, acervos, comunidades e produções negras, indígenas, amazônicas e marajoaras concretas. A presença aumentou, mas nem sempre chega aos sujeitos que dão vida a essas manifestações.

Língua Portuguesa segue caminho semelhante. Oralidade, diversidade linguística, identidades e narrativas indígenas e africanas aparecem com mais frequência, ao lado do enfrentamento ao preconceito linguístico. O documento oferece abertura para trabalhar autoria negra e indígena, literatura, memória e tradição oral, mas não estabelece uma continuidade comparável à encontrada em História. Isso não invalida o avanço; mostra apenas que parte dele ainda depende das escolhas feitas durante o planejamento. É justamente aqui que a leitura de Arroyo (2011) ajuda: se o currículo é um território em disputa, também importa perceber o que permanece definido e o que continua sujeito a desaparecer quando outras demandas ocupam o cotidiano escolar.

Em Geografia e Estudos Amazônicos, o vínculo com território torna a presença étnico-racial mais concreta. Geografia incorpora territorialidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, pesqueiras e camponesas, além de abordar demarcação, desigualdade, migração, segregação, colonialismo e conflitos. Estudos Amazônicos aproxima ainda mais essas questões do lugar onde os estudantes vivem. Histórias indígenas e africanas, conhecimentos tradicionais, lutas territoriais, patrimônio, culinária, musicalidade, quilombos e impactos de grandes projetos econômicos aparecem relacionados a Breves e ao Marajó. Nesse caso, a realidade local deixa de funcionar apenas como exemplo acrescentado ao conteúdo nacional e passa a ajudar na

própria leitura da história e da sociedade.

O Ensino Religioso também assume um lugar que não aparecia com a mesma nitidez anteriormente. A proposta de 2026 o define como não confessional, plural e comprometido com os direitos humanos e inclui religiões indígenas, africanas e afro-brasileiras, tradições orais, ancestralidade, mitos, ritos, liberdade religiosa e relações étnico-raciais. A mudança merece atenção porque parte do racismo vivido no Brasil alcança diretamente as religiões de matriz africana. Gomes (2003) chama atenção para os limites de uma abordagem que transforma a cultura negra em elemento exótico ou comemorativo, enquanto Brighenti (2015) mostra como hierarquias coloniais continuam atuando quando determinados conhecimentos são tratados como menos legítimos. Ao trazer essas tradições para o espaço curricular como conhecimentos que podem ser estudados, o componente abre uma possibilidade concreta de enfrentar esse tipo de desigualdade simbólica.

Educação Física e Ciências ocupam uma posição intermediária. A primeira reconhece o corpo como construção histórica e cultural e menciona experiências indígenas, africanas, ribeirinhas e quilombolas. Há espaço para jogos, lutas e práticas comunitárias, embora manifestações como luta marajoara, capoeira, huka-huka e outras expressões específicas ainda possam ser mais bem identificadas. Ciências trabalha biodiversidade amazônica, plantas medicinais, cultivo, leituras do céu e conhecimentos tradicionais. O problema aparece quando a expressão “tradicionais” não deixa claro quem produziu determinado conhecimento. Nomear essas origens faria diferença, pois reconhecer um saber sem reconhecer seus produtores pode manter uma invisibilidade justamente onde se pretendia superá-la.

Matemática, Língua Inglesa e Educação Cidadã tornam esse limite ainda mais perceptível. Matemática reconhece que diferentes culturas participaram da construção do conhecimento matemático e permite aproximações com práticas locais, sistemas de numeração e leitura de dados sociais, mas as contribuições africanas e indígenas aparecem pouco nomeadas. Língua Inglesa trabalha interculturalidade, colonização e preconceito linguístico, oferecendo caminhos para discutir relações de poder, embora negros e indígenas surjam de forma menos definida. Educação Cidadã aborda discriminação, desigualdade, direitos humanos, participação e vulnerabilidades presentes em Breves; ainda assim, nem sempre explicita quais grupos vivem essas experiências. Nesses casos, o currículo cria uma porta de entrada, mas não garante que a temática étnico-racial atravesse essa porta.

Essa diferença entre nomear e apenas sugerir ajuda a compreender por que a existência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, embora fundamental, não resolve sozinha o

problema. Munanga (2015) mostra que o ensino da história africana e da população negra precisa enfrentar uma memória escolar que durante muito tempo começou a história da África na escravização e diminuiu a participação negra nos processos de resistência e transformação social. Algo semelhante ocorre com os povos indígenas. Brighenti (2015) e Soratto e Nascimento (2020) apontam a permanência de imagens que falam de um "índio" genérico, preso ao passado e desconectado de povos, territórios, línguas e lutas contemporâneas. O avanço documental perde parte de sua força se essas antigas representações continuarem sendo repetidas em sala de aula.

É nesse ponto que a mediação do professor ganha importância. Uma lei não escolhe o livro, não conduz a conversa com a turma nem decide que imagem será usada para falar de África, quilombos, aldeias ou religiões de matriz africana. Entre aquilo que está escrito e aquilo que o estudante efetivamente encontra existe uma série de escolhas feitas no cotidiano. Giroux (1997) entende o professor como intelectual justamente porque ensinar envolve interpretar, selecionar, questionar e produzir sentidos, e não apenas executar uma orientação pronta. A reformulação curricular pode oferecer novas possibilidades, mas a maneira como elas chegarão à sala de aula continua atravessada pela formação, pelas concepções e pelas decisões de quem ensina.

Essa responsabilidade não deve, porém, ser transformada em culpa individual. Os próprios professores foram formados em sistemas educacionais que reproduziram muitas dessas ausências. Thé e Montebello (2024) mostram que a educação das relações étnico-raciais ainda aparece, em muitas escolas, concentrada nas mãos de poucos docentes e associada a projetos ou datas específicas. No Marajó, Barreto (2022) encontrou dificuldades semelhantes ao estudar a presença indígena no ensino: formação descontínua, poucos materiais adequados e dificuldades para aproximar a legislação nacional das experiências regionais. Ao mesmo tempo, identificou professores que buscavam outros caminhos por iniciativa própria, recorrendo a pesquisas e fontes alternativas para dar maior visibilidade às histórias indígenas locais.

Esse movimento revela uma tensão importante. O professor possui margem para interromper silêncios antigos, mas uma política educacional não pode depender apenas da disposição pessoal de alguns profissionais. Formação continuada, planejamento coletivo, materiais adequados e diálogo com comunidades negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e marajoaras precisam fazer parte das condições oferecidas pela escola e pela rede de ensino. Giroux (1997) já chamava atenção para a necessidade de condições institucionais que permitam ao professor estudar, pesquisar, planejar e participar da construção curricular. Sem esse suporte,

corre-se o risco de transformar uma responsabilidade coletiva em tarefa solitária.

As propostas de 2026 também incorporam debates, estudos de caso, sala de aula invertida, materiais audiovisuais e recursos digitais. Essas estratégias podem aproximar os estudantes de mapas, arquivos, relatos orais e produções intelectuais negras e indígenas, especialmente quando o material didático disponível não consegue representar a diversidade local. Sousa *et al*. (2025), ao discutirem a mediação pedagógica e o uso de recursos digitais, lembram que a tecnologia ganha sentido quando existe intencionalidade na escolha das atividades e das fontes. O mesmo vale para a educação antirracista: uma metodologia inovadora pode continuar reproduzindo narrativas antigas se não houver clareza sobre o conhecimento que se deseja colocar em circulação.

No conjunto, os documentos mostram uma passagem importante entre a concentração encontrada anteriormente e uma presença mais distribuída das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Não se trata, porém, de uma mudança uniforme. História, Arte, Geografia, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso apresentam caminhos mais definidos; outros componentes trabalham com possibilidades que ainda precisam ser transformadas em conteúdos mais concretos. Essa diferença ajuda a entender por que Gomes (2003) insiste que a inclusão cultural não pode ser apenas decorativa e por que Soratto e Nascimento (2020) chamam atenção para a necessidade de rever os próprios modos de representar negros e indígenas.

A reformulação de 2026, portanto, amplia o espaço institucional desses conhecimentos e corrige parte das lacunas identificadas alguns anos antes. O passo seguinte é fazer com que essa presença escrita sobreviva ao cotidiano. Isso envolve professores, mas não apenas eles. Depende de formação, materiais, planejamento, acompanhamento da rede e aproximação com os sujeitos cujas histórias passaram a ocupar mais espaço no currículo. Quando esses elementos caminham juntos, a legislação deixa de funcionar somente como obrigação formal e pode alcançar aquilo que Moreira e Silva (1995), Arroyo (2011) e os demais autores mobilizados neste estudo ajudam a colocar no centro da discussão: Quem tem o direito de ser reconhecido como parte do conhecimento que a escola considera importante.

Considerações finais

A comparação entre a situação curricular anterior e as propostas de 2026 indica que a Escola Prof. Estevão Gomes avançou de maneira significativa em relação ao quadro

identificado em 2018. Conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas passaram a circular por vários componentes. História permanece central, mas Arte, Geografia, Estudos Amazônicos, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa e outras áreas criam novas possibilidades de continuidade e interdisciplinaridade. A presença de Breves e do Marajó retira a diversidade do campo abstrato e a aproxima da experiência vivida pelos estudantes.

Ao mesmo tempo, o desafio não está resolvido. O currículo é desigual. Algumas propostas identificam povos, territórios, religiões, resistências, matrizes culturais e direitos históricos; outras mencionam apenas diversidade, cultura local ou conhecimentos tradicionais. Essas expressões possuem valor, mas não asseguram que a prática docente enfrentará racismo, colonialidade, contemporaneidade indígena, história africana anterior à escravização, protagonismo negro no pós-abolição ou conhecimentos produzidos pelas comunidades tradicionais.

A etapa seguinte precisa aproximar prescrição curricular e prática institucional. Isso exige formação docente, planejamento compartilhado, materiais específicos, participação comunitária e avaliação periódica daquilo que os estudantes efetivamente encontram em sala de aula. Exige também recusar duas reduções: considerar a educação étnico-racial responsabilidade exclusiva de História e transformá-la em conjunto de atividades festivas. As leis reivindicam algo mais profundo: uma reorganização da memória, do conhecimento e do pertencimento.

A reformulação de 2026 abriu esse caminho. Sua maior conquista não está apenas no aumento das referências, mas na possibilidade de tornar o currículo mais fiel aos povos que constituem Breves, o Marajó e o Brasil. Sua tarefa ainda inacabada consiste em garantir que esses sujeitos não sejam apenas mencionados, mas reconhecidos como pessoas vivas, produtoras de história, cultura, direitos e conhecimentos.

Como esta pesquisa possui natureza bibliográfica e documental, seus resultados permitem avaliar o que está previsto nos documentos, mas não comprovam integralmente como as propostas são desenvolvidas no cotidiano das turmas. Estudos posteriores poderão acompanhar aulas, analisar materiais utilizados pelos professores, ouvir estudantes e profissionais da escola e verificar de que modo os conteúdos previstos são traduzidos em experiências de aprendizagem. Essa continuidade permitirá compreender a distância ou a aproximação entre o currículo escrito e o currículo vivido.

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Neste trabalho foram utilizadas as seguintes ferramentas de Inteligência Artificial Generativa: Gemini como apoio, especialmente para fins de revisão ortográfica e formalidade da língua.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARRETO, Everton Cristier Tavares. **O protagonismo marajoara**: reflexões sobre o ensino das histórias e culturas indígenas no Marajó das Florestas. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BREVES (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Breves para o Ensino Fundamental**. Breves, PA: SEMED, 2022.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPUH, 2015. p. 1-9.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROF. ESTEVÃO GOMES. **Projeto Político-Pedagógico**. Breves, PA, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROF. ESTEVÃO GOMES. **Proposta Pedagógica Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Breves, PA, 2026.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

SOUSA, D. T. O., Queiroz, C. C. da S. F., Almeida, E. F. de, Murakami, R. G., & Costa, B.

A. (2025). **Inteligência Artificial é Meio, Nunca Fim**: A Educação Avança Quando a Tecnologia Apoia a Aprendizagem e Professor Permanece Como Mediador do Processo Pedagógico. Educação & Inovação, 1(19). https://doi.org/10.64326/educao.v1i19.260

SOUSA, Daivid Tiago Oliveira. **O ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira**: análise curricular de ensino em Breves/PA entre os anos de 2015 e 2016. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Centro Universitário Internacional (UNINTER), Belém, 2018.