



DOSSIÊ: NOVO ENSINO MÉDIO: PERCORRENDO ITINERÁRIOS SOB TENSÃO

A Lei n. 10.639/2003 e o Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal: por um currículo antirracista

Law 10,639/2003 and the Moving Curriculum for High School in the Federal District: towards an anti-racist curriculum

Francisco Thiago Silva¹

orcid.org/0000-0002-6998-2757
francisco.thiago@unb.br

Gustavo Aires de Castro¹

orcid.org/0000-0002-2116-1394
gustavo.aires@unb.br

Leilane Toledo Costa¹

orcid.org/0009-0006-3953-9021
leilane.toledo.costa@gmail.com

Recebido em: 24 out. 2023.

Aprovado em: 13 set. 2024.

Publicado em: 25 nov. 2024.

Resumo: Este artigo tem como objetivo central analisar de que maneira o Currículo em Movimento do Ensino Médio (CMDf) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) incorporou a Lei n. 10.639/2003 em seu documento, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo a seguinte problematização: O CMDf caracteriza-se por ser antirracista? Para tal, definiu-se como objetivos específicos a) analisar como o novo currículo do Ensino Médio adotou a BNCC e b) como os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana estão dispostos naquele documento. No texto, será abordada a concepção de currículo da SEDF relacionando a Lei n. 10.639/2003 à luz da pedagogia histórico-crítica. O aporte teórico perpassa por Sacristán (2000), Apple (2006), Saviani (2013), Silva (2022), entre outros. Nesse sentido, a pesquisa tem natureza qualitativa e está assentada na revisão bibliográfica e na análise documental, aproximando-se da perspectiva materialista dialética como método. O estudo apontou, resguardadas as proporções e os limites da lente investigativa dos autores, avanços discretos e tímidos em relação ao ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana nas prescrições curriculares, mas que ainda requerem melhorias significativas.

Palavras-chave: BNCC; Currículo Antirracista; Educação; Ensino Médio; História e Cultura Afro-Brasileira.

Abstract: This article's central objective is to analyze how the High School Curriculum in Movement (CMDf) of the Federal District Education Department (SEDF) incorporated Law 10,639/2003 into its document in relation to the National Common Curricular Base (BNCC). Having the following problematization: Is the CMDf characterized by being anti-racist? To this end, specific objectives were defined: a) to analyze how the new high school curriculum adopted the BNCC and b) how the contents relating to Afro-Brazilian and African History and Culture are arranged in that document. In the text we will address the SEDF curriculum design relating Law 10,639/2003 in the light of critical historical pedagogy. The theoretical contribution permeates Sacristán (2000), Apple (2006), Saviani (2013), Silva (2022) among others. In this sense, the research is qualitative in nature, based on bibliographic review and documentary analysis, approaching the dialectical materialist perspective as a method. The study pointed out, keeping within the proportions and limits of our investigative lens, discreet and timid advances in relation to the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in curricular prescriptions, but which still requires significant improvements.

Keywords: BNCC; Anti-Racist Curriculum; Education; High school; Afro-Brazilian History and Culture.

1 Introdução

O entendimento das relações étnico-raciais, que contemplam hoje a epistemologia e o conhecimento científico das diversas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, advém do resultado de muitos anos



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade de Brasília (UnB), Campus Darcy Ribeiro, DF, Brasil.

de luta aguerrida dos movimentos sociais negros. Completados 20 anos da sua publicação, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que alterou a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), em seus arts. 26-A e 79-B, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e de cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de educação básica no Brasil. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais ampliaram a discussão com o acréscimo da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Dessa forma, a intenção central das referidas leis é resgatar a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira.

Sendo o critério racial determinante e estruturante das relações sociais da nossa sociedade, a necessidade de consubstanciar a temática racial, no ambiente escolar, e promover a educação para as relações étnico-raciais negras tornam-se mais urgentes a cada dia. A escola e o currículo escolar são representações clássicas desse arranjo, por isso fica latente que subverter as práticas pedagógicas, que reproduzem estereótipos e preconceitos raciais, é uma reivindicação antiga dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Dessa forma, é natural, advindo de nosso espaço social local, questionar em que medida o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) do Novo Ensino Médio, após conciliação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está em conformidade com a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003)?

Estudos demonstram muitos avanços políticos sobre essa temática, entretanto com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, as políticas públicas foram descontinuadas pelo governo neoliberal e conservador anterior. Essa tentativa de desestruturação de políticas educacionais teve seu fim com a eleição presidencial, em 2022, que, durante a transição governamental, anunciou a recriação da subpasta do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Entidades como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) já denunciavam a invisibilidade e o esvaziamento da questão das relações raciais na BNCC antes mesmo de sua atual versão.

Para Gomes (2017, p. 13), o Movimento Negro é educador e ainda instiga a responder: "O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional?" Após a contextualização do momento político dos últimos anos e com a entrada de propostas intensamente ideologizadas a favor do neoliberalismo e do conservadorismo, o CMDf, em consonância com a BNCC, não garantiu de forma tangível em seu texto como a Lei n. 10.639/2003 está contemplada.

Segundo Sacristán (2000, p. 15), "quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado". De acordo com Cavalleiro (2021), a escola reproduz, por meio do ritual pedagógico e do silêncio diante das situações de preconceitos raciais, o mesmo conflito étnico presente na sociedade que sustenta a discriminação. Filice (2010), ao analisar o tratamento dado ao art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) por gestores municipais da educação, contribuiu significativamente para que outros estudos tecessem análises sobre políticas públicas em educação pública e análise da relação cultura, raça, classe e gestão. Sua pesquisa exibiu como a adoção da "raça", como categoria de análise em seus vários desdobramentos, infiltra-se na sociedade e capilariza-se no âmbito da cultura, interferindo no comportamento político dos cidadãos e tornando-se estruturante na construção da democracia no Brasil (Filice, 2010, p. 302). A pesquisa da autora detectou a descontinuidade na política educacional antirracista proposta pelo MEC, de modo que a pressão financeira sobre os municípios representa uma demanda real e pode vir a restringir a efetivação do art. 26-A.

Apple (2006) instiga a reflexão sobre o binômio conhecimento-poder e a relação dialética entre

cultura e economia. Segundo ele, as formas de currículo encontradas nas escolas devem ser problematizadas. Ele questiona o que é considerado socialmente legítimo a ser ensinado e interroga também qual conhecimento é disponibilizado, ou não, aos alunos.

À vista disso, políticas públicas educacionais devem cumprir o papel de romper com as desigualdades estruturais que permeiam os sistemas educacionais, uma vez que são orientadoras dos currículos escolares, em que os saberes, a cultura, a economia e a política ignoram o conhecimento advindo dos povos africanos.

Diante desse cenário de vulnerabilidade, e constatando que não há neutralidade na seleção do que é ensinado ou não, pode-se afirmar que o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, como dispõe a lei, não é o conhecimento selecionado pelas escolas e referendado pela sociedade.

O percurso metodológico abordado neste artigo consiste na revisão bibliográfica (Gil, 2022) da literatura referente à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e à sua aplicação no currículo escolar e na análise documental (Borges; Silva, 2020) da BNCC e do CMDF, no que se refere ao conteúdo do ensino de história da cultura afro-brasileira e africana.

O presente texto está estruturado em três seções de desenvolvimento teórico: na primeira, trata dos aspectos de aproximação e de distanciamento entre a BNCC e o CMDF; na segunda, aborda o lugar do ensino de história afro-brasileira e africana no CMDF; e na terceira seção, delinea as características de um currículo antirracista, para, por fim, apresentar algumas considerações. Espera-se que, com essa linha de raciocínio, demonstrar o papel da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) para a educação das relações étnico-raciais negras, no currículo, expondo a sua importância, bem como seus avanços e seus desafios.

2 BNCC e cmdf: relações de aproximações e distanciamentos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a referência central para a adequação dos currículos subnacionais, que tem como prerrogativa

garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros (Brasil, 2018). Esse propósito é traçado por meio das competências e das habilidades funcionais requeridas aos estudantes, de modo a inseri-los no mercado de trabalho. Essa abordagem de sujeição ao mercado de trabalho enrijece e/ou debilita a concepção de uma formação humana e integral. Essas estratégias, desde que relacionadas à constituição profissional e cidadã do sujeito – e não focadas em priorizar uma educação para as destrezas efetivamente úteis economicamente –, são relevantes para a educação. Todavia, o que se percebe na BNCC é um caráter meramente empresarial (Moura; Costacurta, 2021).

No âmbito da pedagogia das competências, ou da pedagogia do aprender a aprender, a BNCC preza por um conhecimento raso e básico, em que as disciplinas são tidas como prescindíveis e enfadonhas (Delors, 1999 *apud* Silva; de Paula, 2021). Nesse aspecto, os defensores de uma educação para o futuro valorizam uma educação das competências e das habilidades, em detrimento do conhecimento científico e sistematizado. Por conseguinte, visa a transmitir uma ideia de eficiência, produtividade e racionalidade, requisitos valorizados pela sociedade capitalista. Quanto aos aspectos emancipatórios e libertários da classe trabalhadora, não são estimulados, pois contradizem a proposta inicial da Base.

A escola, assim como o currículo, é compreendida como sendo um ambiente de disputa de poder entre as classes sociais. É visível esse acirramento no projeto de endireitar a educação orquestrado por um bloco histórico, constituído pelos neoliberais, neoconservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários. Eles partem de um ataque à escola, na tentativa de depreciá-la, considerando seu formato atual ineficiente e improdutivo (Apple, 2002). Contudo, engana-se quem pensa que esse bloco considera apenas o fator econômico, porque há, além dessa intenção desenfreada de manutenção do capitalismo, conflitos raciais e de gênero que emergem a todo momento em discussões polêmicas. Diante desse movimento, foi criada a BNCC, a qual

estende suas convicções compactuadas com os organismos internacionais — “mundialização da educação” — até os rincões do Brasil (Melo, 2003).

Manfré (2021), ao analisar a BNCC à luz das teorias de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) de Adorno e Horkheimer (1996), demonstra a adequação da educação com a semiformação, isto é, valoriza os princípios capitalistas, como a produtividade, o empreendedorismo, a meritocracia, as habilidades e as competências, em detrimento da reflexão crítica e cultural da realidade. O autor também conclui que o fator de padronização imputado pela Base constitui a homogeneização das culturas. Nesse sentido, pode-se inferir que esse fator inviabiliza as lutas sobre as questões étnico-raciais, pois, ao desconsiderar a gama de diversidade da população, é perpassada a ideia de uma pseudoigualdade, buscando invalidar os discursos de resistência e o combate ao racismo.

Com a conclusão da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), no ano seguinte, publicou a primeira versão do CMDF, redefinindo seu currículo regional de acordo com as determinações constantes na referida prescrição. O seu processo de formulação concebeu-se após audiências públicas, leituras críticas de membros de setores, como a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Brasília (IFB), entidades representativas de classes e outros. Atualmente, o CMDF está em sua quarta versão, datada de 2021 (Distrito Federal, 2021).

Ainda que a BNCC tenha sido estabelecida “de cima para baixo” — modelo *top-down* —, com a mínima participação da comunidade escolar, pois se concentrou de tal maneira sob o jugo dos conglomerados empresariais, corporações financeiras e entidades não governamentais (Freitas, 2014), percebe-se que o grau de adesão das suas prerrogativas pela SEDF é baixo. Essa análise corporifica-se de forma elucidativa à medida que há a assimilação de como a comunidade

escolar compreende a BNCC como sendo uma orientação e não uma imposição, uma vez que os conceitos e as premissas teóricas acerca da organização curricular por habilidades e competências são preteridas em função da gestão e da autoria docente da escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico² (Silva; de Paula, 2021).

Quanto à sua concepção pedagógica, o CMDF não detém uma única opção, já que aborda tanto a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural quanto as pedagogias do aprender a aprender. Conforme previsto no art. 206, III, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 206), o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” é legítimo.

A quarta versão de caráter definitivo do CMDF teve as alterações necessárias para se adequar à BNCC e é o referencial curricular para o Ensino Médio do sistema de ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a rede pública (Distrito Federal, 2021).

Perante essa realidade, pode-se dizer que a BNCC exerce sobre o trabalho docente forte regulação. Além disso, a pressão que o currículo escolar sofre, articulado com as avaliações de larga escala, cria a conjuntura perfeita para a gerência de conhecimento dito como necessária à formação dos estudantes. Essa vinculação da Base com as avaliações externas tem uma significativa orientação mercadológica dissimulada a medir a “qualidade” do ensino em todo o território nacional.

A BNCC prescreve como aprendizagens essenciais da formação geral básica a história do Brasil, considerando o aspecto da formação do povo brasileiro, especialmente nas matrizes europeia, indígena e africana, bem como a história e a cultura afro-brasileira, nos conteúdos de Literatura, Artes e História (Brasil, 2018). A especificação de que esse conteúdo deve ser aplicado especialmente aos estudos de Literatura, Artes e História transmite a ideia de que é facultativa a

² Apesar de o presente artigo tratar da etapa do Ensino Médio e de o estudo referido debruçar-se sobre a adesão à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os autores destacam que essas etapas da educação estão ligadas, e o projeto fim da BNCC — terceirizar a educação básica pública — abrange o Ensino Médio.

abordagem desse conteúdo pelos demais componentes curriculares. Essa ideia é reforçada ao serem constatadas apenas as prescrições sobre a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003).

Guiadas pelas teorias críticas de currículo e de educação, bem como por Saviani (2013), Freitas (2014), Sacristán (2000), Santomé (1995), F. Silva (2022) e T. Silva (2022), a análise documental demonstrou que, além da escassa literatura sobre a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) na BNCC para o novo Ensino Médio, o CMDF cita nominalmente pela busca em aproximar, por um lado a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, vigentes nos princípios da BNCC (Distrito Federal, 2021).

Porém, o que ficou evidenciado é que a insuficiência da literatura para as relações étnico-raciais, para o ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana, vai na contramão do que se espera de uma concepção crítica de currículo. Ao anunciar o cortejo à pedagogia histórico-crítica, e não declarar a escola como espaço que traz as contradições da sociedade capitalista, o que o novo currículo revela é o "*estreitamento curricular*" presente na BNCC (Freitas, 2014).

Na pedagogia histórico-crítica, o currículo é compreendido como um produto histórico, resultado da luta de classes, que envolve questões econômicas, sociais, culturais e ideológicas. Contudo, ao se conciliar à BNCC, o CMDF distanciou-se significativamente dos seus pressupostos basilares. Saviani (1996) esclarece que a função da educação escolar é identificar quais conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento na formação humana — omnilateral³ —, conhecimento este, de alto nível, produzido historicamente pelo conjunto da humanidade, que deve constar no currículo escolar de forma a torná-lo instrumento para a emancipação humana.

Para direcionar a práxis pedagógica em direção a essa perspectiva crítica, sabe-se que a escola é um importante espaço de construção de identidades sociais, culturais e raciais.

O enfrentamento do racismo nesse ambiente, normalmente apoiado em datas comemorativas, reforça o caráter folclórico dessas datas, pois tratar as questões raciais em datas específicas e em momentos estanques também contribui e expõe a questão racial como menos importante. Nesse sentido, o conceito de "*currículo festivo*", cunhado por F. Silva (2022, p. 101), amplia a discussão ao categorizar que:

Currículo festivo: caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas ou mesmo contínuas, mas desconexas de qualquer diretriz, projeto ou PPP e sem crítica política ou social a respeito das temáticas. Geralmente seus desdobramentos são oficinas, eventos, palestras, conversas sobre respeito e amor.

Entende-se que a temática racial é nevrálgica e estruturante dos relacionamentos interpessoais também no interior da escola, uma vez que essas instituições têm dificuldades em se responsabilizar pela reprodução do racismo em seu ambiente. Isso é percebido na maneira em que a contribuição dos povos negros e indígenas é representada nos livros didáticos e nos murais da escola, que não trazem representações positivas ou até mesmo representativas da diversidade racial, reforçando o caráter estereotipado e discriminatório (Oliva, 2007).

Essa invisibilidade agrava as diferenças existentes e, de forma dissimulada ou não, reforça a mensagem do lugar destinado aos estudantes negros. Um professor ou professora que tenha formação inicial e/ou continuada acerca dos aspectos étnico-raciais terá um repertório racial e, como último ator/atriz do currículo (Sacristán, 2000), é capaz de promover o saber que antes fora silenciado, excluído e negado.

As teorias críticas propõem reconhecer que o currículo atua ideologicamente para preservar a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (Silva, F., 2022). Dessa forma, questionar os conteúdos escolares é uma forma de protesto e vai de encontro ao esperado pela classe dominante. Buscar respos-

³ Um desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano (científico, cultural e artístico) que forme um cidadão consciente dos conhecimentos sistemáticos produzidos pela humanidade.

tas sobre a fragmentação e a redução da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), no currículo do novo Ensino Médio, é refletir sobre a reprodução dos valores importantes para a sociedade e denunciar a sedimentação dos papéis sociais relegados às pessoas negras.

3 Currículo em movimento: história e cultura afro-brasileira e africana

A disposição da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) nos currículos escolares é uma obrigação a ser cumprida. Entende-se que do "currículo prescrito"⁴ (Sacristán, 2000) até a prática docente, perpassando pela modelação do currículo, segundo as concepções do docente, a aplicação da referida lei pode conceber-se em maior ou menor grau. Na verdade, o que está em questão é se o CMDF contempla a lei citada, porque, ainda que haja outros fatores que contribuem para efetivar uma educação das relações raciais negras no Brasil, a prerrogativa da norma é o primeiro passo para vislumbrar a efetivação do ensino de história da cultura afro-brasileira e africana. Por conta disso, entende-se que sua implementação proporciona avanços na promoção de uma educação plena e igualitária.

Tal como foi dito anteriormente, a Lei n. 10.693 modificou a LDB acrescentando os arts. 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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 (Brasil, 2003, art. 26-A).

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

A proposta de analisar o CMDF, no que corresponde à etapa do Ensino Médio, visa, portanto, a verificar a aplicabilidade da lei nas suas linhas e entrelinhas, de modo a se identificar se suas orientações contribuem para uma educação das relações étnico-raciais negras. Conforme exposto, nota-se que foi traçada, de forma inicial, a política curricular que entrelaça o sistema educativo brasileiro para compreender o contexto em que está inserido o documento a ser analisado.

Decorridos 20 anos da publicação dessa lei, a escola ainda se depara com constantes desafios quanto às questões raciais que permeiam a sociedade. A escola, por não ser um elemento à parte, mas, sim, inclusa e atuante na sociedade, está imersa nas mazelas sociais, assim como o currículo, que não é compreendido como desconectado da sociedade, porque ele se caracteriza por ser um objeto social e histórico (Sacristán, 2000). Portanto, é um ambiente em que se torna necessária uma atenção sensível, por parte de toda a comunidade escolar, na tentativa de combater as discriminações raciais.

O CMDF está organizado, segundo a reforma do Ensino Médio, por duas etapas intercomplementares: a parte de formação geral básica (FGB) e a parte de itinerários formativos (IF). Os arranjos curriculares da FGB devem ser organizados, segundo as áreas do conhecimento, considerando suas respectivas competências e habilidades: I – Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol); II – Matemática e suas Tecnologias (Matemática); III – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia), compostos por uma carga horária de até 1.700 horas, o que corresponderia à formação geral básica (Distrito Federal, 2021).

No que diz respeito aos IF, a proposta prevê que os estudantes tenham autonomia para es-

⁴ É o objeto social e histórico que delinea os aspectos educativos relacionados aos conhecimentos por meio de documentos prescritivos (Sacristán, 2000).

colherem o percurso de sua aprendizagem, na carga horária total de 1.300 horas. Desse modo, presume-se a sua responsabilidade, que conversa com seus interesses, anseios e aptidões. Ainda há a possibilidade de formação para a educação profissional (Distrito Federal, 2021).

Anterior à Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), que reformulou o Ensino Médio, a carga horária da FGB era de 2.400 horas. Com a implementação da referida lei, é perceptível a diminuição de carga horária para os componentes curriculares em todos os anos letivos, no que tange à sua disponibilização na estruturação do CMDF. Houve, ainda, a valorização dos componentes de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física, em detrimento dos demais, em relação à carga horária, já que são disponibilizados em todos os seis semestres do Ensino Médio, enquanto os demais são oferecidos de forma intercalada, totalizando três semestres (Distrito Federal, 2021). Os componentes curriculares das Ciências Humanas são extremamente relevantes para discussões a respeito das questões raciais, logo sua redução prejudica a causa, à medida que esses conteúdos são desconsiderados. Por isso, a reivindicação por uma distribuição igualitária dos conteúdos é válida e urgente.

Guiado pela necessidade de os estudantes vivenciarem e experimentarem as diversas questões em suas relações sociais, o CMDF propõe sua organização sob três eixos transversais: educação para a diversidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; e a educação para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2021).

Quanto ao objetivo de analisar como o CMDF incorporou a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) em seu referencial curricular, o que se pode perceber é que ele se preocupa em atrelar as questões sobre o ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana ao eixo transversal "Educação Para a Diversidade", pois visa à promoção da equidade e considera que a população negra é assolada pela discriminação étnico-racial.

Quanto às questões étnico-raciais, as Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

na Educação Básica, visando ao contraponto às narrativas hegemônicas colonialistas, eurocêntricas, excludentes e assimétricas (Distrito Federal, 2021, p. 24).

Nesse trecho, é exposta a obrigatoriedade da abordagem da cultura afro-brasileira, ou seja, a determinação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003).

Ao se analisar o documento curricular do Distrito Federal, por meio de uma leitura minuciosa, identifica-se que as prescrições ao conteúdo da referida lei se concentram, majoritariamente, na área de Linguagens e suas Tecnologias. No que tange ao componente de Língua Portuguesa, as abordagens são nas práticas culturais, sociais e de direitos humanos. Além disso, é pontuado como objetivo a leitura de textos literários contemporâneos dos países africanos de língua portuguesa, bem como da literatura brasileira que demonstre a história da cultura africana e da valorização do legado estético e cultural dos povos africanos, conforme destacado a seguir:

Reconhecer o legado estético e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, destacando a atuação e a contribuição de negros e negras em diferentes áreas do conhecimento (Luisa Mahin, Dandara, Kabengele Munanga, Zumbi, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, Léila González, Milton Santos, Oswaldo Orlando da Costa), de atuação profissional (Antonietta de Barros, Beatriz Nascimento, André Rebouças, José Correa Leite, Clóvis Moura, Alzira Rufino), de criação tecnológica, artística (Maria Eliza Alves dos Reis - "o" palhaço Xamego, Grande Otelo, Benjamim de Oliveira, Mussum, Pixinguinha, Jorge Lafond, Ruth de Souza, Abdias do Nascimento, Mestre Zezito, Inaicyrá Falcão dos Santos, Elza Soares), desportiva (Wanda dos Santos, Adhemar Ferreira da Silva, João do Pulo, Daiane dos Santos) e de letramento (Conceição Evaristo, Carolina de Jesus, Djamilá Ribeiro, Tereza Santos, Chimamanda Adichie), visando desconstruir estereótipos sociais e estéticos (Distrito Federal, 2021, p. 68).

O componente de Artes propõe-se, segundo seus objetivos de aprendizagens essenciais, a se deter nos saberes e nos fazeres artísticos oriundos de culturas negras, africanas, afro-brasileiras, com destaque para

[...] a construção da identidade brasileira, a partir da concepção de diversas "Áfricas", com o objetivo de promover o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível para as influências

que formam a cultura brasileira, enfatizando as produções artísticas e culturais de matrizes africanas (Distrito Federal, 2021, p. 53).

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas mantém como pauta a decolonialidade. Nesse intuito, o componente de história é ressaltado como o ratificador da obrigatoriedade do ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana. Assim, deve-se atuar pedagogicamente na "desconstrução de estereótipos e de estigmas historicamente fabricados, analisando os paradigmas que refletem pensamentos e saberes dos diferentes povos na construção de uma 'comunidade imaginada', denominada Povo Brasileiro" (Anderson, 2008 *apud* Distrito Federal, 2021, p. 111).

Em uma sociedade em que a população negra é composta por 55,9% de pretos ou pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o racismo estrutural⁵ ainda está arraigado em diversas áreas da sociedade. Considerando que a escravidão negra foi abolida há cerca de 135 anos e que as agressões estabelecidas e justificadas juridicamente à época por essa instituição perduraram por volta de 300 anos, a abolição é compreendida como um período curto, se considerarmos até os dias atuais. A lei, portanto, é uma forma de reparação dos danos acometidos a essa população. Entretanto, apenas a descrição da sua obrigatoriedade não abrange integralmente o currículo, sendo necessária uma determinação estrutural.

O documento do CMDF reforça, no componente de Artes, a importância dos saberes e dos fazeres artísticos originários das culturas negras, africanas e afro-brasileiras, e considera relevante o reconhecimento delas para a epistemologia, pois "Revisita a construção da identidade brasileira a partir das concepções de diversas 'Áfricas', com o objetivo de promover o desenvolvimento de um olhar crítico" (Distrito Federal, 2021, p. 53).

A área de Linguagens e suas Tecnologias, sobretudo no componente de Língua Portuguesa, é o campo em que se identifica o maior número

de referências à Lei n. 10.693 (Brasil, 2003). As menções estão relacionadas: a) à literatura africana relacionada à questão socioambiental; b) à produção literária contemporânea de países africanos de língua portuguesa; c) a influências africanas nas práticas de lazer, brincar e jogar brasileiros; d) à história e a concepções das lutas africanas e suas relações com os ritos religiosos, de modo a analisar criticamente os preconceitos, os estereótipos e as relações de poder; e) ao patrimônio histórico material e imaterial da cultura africana; e f) a reconhecer o legado estético e cultural de personagens negros que se destacaram na história afro-brasileira.

Já na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, faz-se apenas a menção de forma direta à lei ao relacioná-la com o objetivo de descolonizar a ideia de supremacia dos povos de cultura europeia sobre a dos povos indígenas e africanos. A ausência da lei, de forma contundente, nos objetivos de aprendizagens, chama a atenção, porque ela deveria ser o expoente da prescrição da lei, contudo depara-se com uma invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Nota-se que é preciso um enfoque estrutural que percorra todo o currículo, conforme determinado na Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), no art. 26-A, II.

4 Por um currículo antirracista

Há 20 anos, a população negra regozijou-se, sobretudo os movimentos sociais — que atuam à frente da luta por igualdade de direitos e de existência da população negra —, com a criação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003). A obrigatoriedade do ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana instaurou-se em um cenário de ausência e/ou de um ensino depreciativo da imagem dos africanos nos manuais didáticos, nos estabelecimentos da educação básica, tanto privados quanto públicos (Oliva, 2007). Percorridos esses anos, questiona-se sobre sua real implementação e sua disposição nos currículos subnacionais.

Esses currículos, muitas vezes, apagam as narrativas dos povos ancestrais, tanto negros

⁵ Segundo Silvio Almeida (2021), o racismo estrutural integra as instituições políticas e sociais.

quanto indígenas, e relegam a eles uma posição de invisibilidade epistemológica, sendo, quando muito, destinados à margem das diretrizes curriculares. O poder de narrar está precisamente ligado à produção de nossas identidades sociais. Segundo Silva (1995), há uma luta pelo significado e pela narrativa e que, por meio desta, identidades hegemônicas não são apenas determinadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.

Assim sendo, a educação escolar é a força propulsora de emancipação de sujeitos sociais e tem capacidade de reduzir diferenças construídas historicamente pela desigualdade social, racial e econômica. Dessa forma, a educação também tem a capacidade de desenvolver criticidade e promover a desconstrução das desigualdades, de modo a trazer pautas sobre diversidade, como a racial no ambiente escolar, por intermédio do currículo exercido em seu ambiente.

De acordo com F. Silva (2022), em sua pesquisa envolvendo a educação para as relações étnico-raciais, demonstrou-se que, mesmo com as orientações normativas, os professores não se sentem preparados nem confortáveis para abordar o tema da diversidade racial em sala de aula. Eis as maiores dificuldades encontradas em trabalhos acadêmicos sobre essa problemática: a) falta de apoio da gestão escolar; b) a intolerância religiosa relacionada às religiões de matriz afro-brasileira e africana; c) a falta de conhecimento (formação inicial e continuada) sobre o assunto; d) a insuficiência de material didático e paradidático focados no aspecto racial, de forma positiva; e e) a falta de fiscalização dos órgãos competentes (Secretarias de Educação), entre outras. Por essas e outras razões, os professores estão propensos a desconsiderar as situações conflituosas de caráter étnico-racial no ambiente escolar, o que pode acarretar a perpetuação das lacunas existentes entre os diferentes grupos sociais.

F. Silva (2022) considera, ainda, que entraves como a ideia de que há ainda "democracia racial" no Brasil; desconhecimento do Parecer n. 3, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004), que regulamenta a lei; e o pensamento errôneo

sobre a obrigatoriedade da lei — no sentido de considerar sua obrigação apenas nos componentes curriculares de História, Artes e Língua Portuguesa, desconsiderando os demais —, são outros fatores que confluem para a não efetivação de um currículo antirracista. Nessa perspectiva, F. Silva (2022) propõe dois eixos centrais para um currículo antirracista: eixo historiográfico antirracista e eixo de reconhecimento identitário-cultural. O primeiro visa a traçar toda a trajetória do negro, demonstrando sua importância na construção da sociedade brasileira. Já o segundo tem como base o fator identitário, ou seja, o fortalecimento das matrizes africanas relacionando-as às vivências dos sujeitos. O reconhecimento do pertencimento à população negra busca "elevar a autoestima e a construção do respeito próprio e pelo outro" (Silva, F., 2022, p. 113).

Nesse escopo, sob uma perspectiva crítica, é necessária a construção de um currículo que posicione a questão racial no seu centro, de modo a capilarizar a cultura afro-brasileira e africana nos meandros das áreas de conhecimento. As trajetórias dos povos africanos, no território brasileiro, e a formação da identidade afro-brasileira devem ser fortalecidas em prol de um currículo antirracista e resistente contra a herança colonial da escravidão.

No que tange às orientações trazidas pela BNCC, além de serem concisas quanto aos conteúdos obrigatórios da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), elas se caracterizam pelo fator limitador do trabalho docente, no qual convergem para referendar o papel do professor, de modo a ignorar os temas raciais, reduzindo-os ao jugo das avaliações de larga escala, sem a devida preocupação com a temática trazida por esta pesquisa. Nesse sentido, pode-se inferir, com a implementação desta Base, que:

[...] o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos (Rocha; Pereira, 2019, p. 208).

Nesse sentido, Santomé (1995) já alertava que as lacunas curriculares existentes deveriam refletir verdadeiramente o significado das diferentes culturas das raças e das etnias, uma vez que a escola é o local em que a carência de experiências e de reflexões sobre educação antirracista é notadamente mais visível. Em consonância com o autor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Cultura Africana (Brasil, 2004, p. 13) enfatizam que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Sendo o ambiente educacional e o currículo um espaço de problematização social e de disputa de conhecimento, todas as dinâmicas interpessoais de cunho racial são essenciais para refletir e discutir sobre o processo histórico de negação de conhecimento à população negra, evitando-se perpassar a falsa ideia do partilhamento igualitário de valores culturais, quando, na verdade, essa crença é um mecanismo ideológico de exclusão e de materialização do racismo. Por conseguinte, a luta por conhecimentos significativos, envolvendo as relações étnico-raciais negras nos currículos, torna-se imprescindível.

5 Conclusão

É certo que o Movimento Negro é o grande catalizador no ambiente escolar das políticas públicas de ensino de combate ao preconceito e ao racismo na sociedade. Em função disso, é importante destacar, também, que a centralidade dada à raça como construção social pelo Movimento Negro é o fator determinante da organização da população negra em torno de um projeto comum de ação contra a hegemonia imposta pela sociedade brasileira em prejuízo da população não branca.

É na dinâmica da escola que se pode dizer se uma legislação educacional se legitimou ou não. A presença mínima de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, nas prescrições curriculares, tanto na BNCC quanto no CMDF, são fatores que contribuem para o esvaziamento da temática em sala de aula. A despeito de se entender que o professor detém autonomia do seu trabalho pedagógico, podendo ser protagonista no desenvolvimento de proposta que atenda plenamente à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), o primeiro passo seria que as prescrições atendessem, de forma satisfatória, à referida lei.

O art. 26-A da LDB (Brasil, 2003) promoveu importantes reflexões sobre o ensino de história e de cultura afro-brasileira e indígena e, sobretudo, proporcionou a possibilidade de uma construção positiva da identidade negra na organização curricular do nosso sistema de ensino. Todavia, a sua exposição nos currículos, conforme analisado, é sutil e discreta.

A formação da sociedade brasileira apartou e negou a contribuição cultural, religiosa, social e econômica do povo afro e afro-brasileiro. Em razão disso, o lugar relegado ainda hoje ao povo preto é fruto da falsa crença da democracia racial presente em nosso país.

Contudo, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) não garantiu a plenitude de seus propostos. Vimos que a falta de formação, a discriminação e o preconceito religioso ainda são determinantes para o apagamento e a não responsabilização da realização das políticas públicas educacionais. Os avanços em torno dessa discussão foram esvaziados nos últimos anos pelo obscurantismo do governo neoconservador que findou em 2022. Nesse contexto, é possível concordar com Gomes (2017) quando ele afirma que, historicamente, o Brasil construiu um tipo de racismo capcioso, que se afirma por meio de sua própria negação e que está sedimentado na estrutura da sociedade.

Apesar de concordar que a obrigatoriedade de um ensino para as relações étnico-raciais proporcionou avanços no que tange à sua explicitação nas prescrições curriculares, por mais que sejam simplórias, compreende-se que ainda é preciso

seguir adiante, de modo que essa questão seja tratada como um eixo estruturante do currículo, isto é, imbricada em todas as áreas do conhecimento e não apenas em Língua Portuguesa, Artes e História.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-De-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. M. Abreu. Educação e Sociedade, Campinas, n. 56, p. 388-441, dez. 1996.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2021.

APPLE, M. W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. Currículo sem Fronteiras, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional: primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. In: SILVA, F. T.; VILLAR, J. L.; BORGES, L. F. F. (org.). História e Historiografia da Educação Brasileira: teorias e metodologias de pesquisa. Curitiba: Appris, 2020. v. 1, p. 21-42.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAVALLERO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. [Brasília]: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FILICE, C. G. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://abpn.org.br/banco-de-teses/raca-e-classe-na-gestao-da-educacao-basica-brasileira-2/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, [s.l.], v. 35, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GOMES, N. L. O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANFRÉ, A. H. (Semi)formação, BNCC e escolarização. Educação por Escrito, [s.l.], v. 12, n. 1, p. e33173, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/33173>. Acesso em 15 out. 2023.

MELO, A. A. S. A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/283444>. Acesso em 21 jan. 2023.

MOURA, D. H.; COSTACURTA, E. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. Trabalho Necessário, [s.l.], v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em 21 jan. 2023.

OLIVA, A. R. Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005). 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/1132>. Acesso em: 25 jan. 2023

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. Retratos da Escola, [s.l.], v. 13, n. 25, p. 203-217, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.964>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, F. T. Currículo festivo e educação das relações raciais. 2. ed. Brasília: Kiron, 2022.

SILVA, F. T.; DE PAULA, A. V. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. Interfaces da Educação, [s.l.], v. 12, n. 35, p. 686-718, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5950>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SILVA, T. T. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Francisco Thiago Silva

Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na área de Currículo, Didática e Avaliação. Também é credenciado aos Programas de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE/MP) e Acadêmico (PPGE) na UnB, Pós-Doutor (2023) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Doutor (2017) e Mestre (2013) em Educação e Currículo pela UnB. Além disso, é licenciado em História (2008) e em Pedagogia (2015), líder do Grupo de Pesquisa Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e investigador da área de Currículo e de Formação de Professores e Ensino de História. Foi professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) entre 2005-2018.

Gustavo Aires de Castro

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE/MP) pela Universidade de Brasília (UnB), no campo de pesquisa "Processos Formativos e Profissionalidades". Também tem especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2022) e é Graduado em História, Bacharelado e Licenciatura plena pela UnB (2018). Ademais, é membro da Associação Nacional de História (ANPUH) e faz parte do grupo de pesquisa "Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade" (CAPES/CNPq).

Leilane Toledo Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade de Brasília (UnB), é especialista em Docência do Ensino Superior e Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Endereço para correspondência

FRANCISCO THIAGO SILVA

QNN 27, Bloco C, ap. 1301

722225-273

Ceilândia Norte, DF, Brasil

GUSTAVO AIRES DE CASTRO

QI 1, Lotes 1700/1780

St. Leste Industrial, 72445-010

Gama, DF, Brasil

LEILANE TOLEDO COSTA

QR 612, CJ1, LT1, ap. 501

72322-601

Samambaia, DF, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.