



## **MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E IDENTIDADE AFRO-INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO**

Arlan Carvalho Viana

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

arlanviana.adv@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa investiga o potencial do Programa de Educação Integral de Pernambuco para o fortalecimento da memória, do patrimônio e da identidade afro-indígena no currículo e cotidiano escolar, vislumbrando como tal política pública pode servir para a concretização das Leis no 10.639/03 e no 11.645/08. Indaga como o programa declinado pode contribuir como estratégia para discussão da culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino de História e currículo escolar a partir das leis indicadas, corrigindo uma dificuldade histórica que culminou por silenciar, subalternizar e invisibilizar matrizes no espaço escolar. Busca refletir sobre o papel da Educação Integral, dos seus pilares, no enfrentamento do racismo estrutural, na promoção da diversidade étnico-racial e na construção de uma educação comprometida com a justiça social e correção histórica. Debruça-se sobre as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nos ambientes escolares, pensando sobre os seus limites, intencionalidades, potencialidades, além dos desafios enfrentados pelos agentes envolvidos no processo de ensino. Pondera se a ampliação da jornada escolar e da estrutura pedagógica e física pode potencializar ações educativas voltadas à efetiva implementação das leis étnico-raciais, fortalecendo uma educação realmente integral, preocupada com a inclusão, inspirada nos melhores princípios de cidadania e participação democrática.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Identidade Afro-Indígena. Lei nº 10.639/03. Lei nº 11.645/08.

## INTRODUÇÃO

A História, em grande medida, foi implacável com os povos considerados conquistados, não obstante que as correntes historiográficas mais recentes tenham registrado, historicizado, evidenciado seus movimentos de resistência, de oposição pulsante ao *status quo* que lhes era reservado. Não é mais possível considerar os povos afro-originários com sujeitos passivos diante dos ditos conquistadores. No entanto, a montagem e o fortalecimento do sistema colonial, impingiu a esses indivíduos indelével marcas no coexistir social, as quais duram até hoje, tendo formado consciências ocupadas com uma ideia de oposição entre aquilo que é europeu ou não, reservando categoria mais vantajosa àqueles que com esse continente fosse identificado, causando uma ruptura no tecido social baseada na ideia de raça.

A raça foi uma tecnologia usada para cooptar, solapar, marginalizar, invisibilizar, espoliar, segregar pessoas, e, principalmente, preservar privilégios e auferir riqueza. E, infelizmente, ancorado nesse cenário, o Brasil se formou como um lugar marcado por profundas desigualdades sociais. Uma nação em grande medida incapaz de lidar com as agruras de um passado de escravização, permanecendo paralisada diante do desafio de enfrentar um dos maiores gargalos/vergonha de sua história: a escravidão e sua permanência num contexto do racismo estrutural com pujante penetração nas nossas instituições, práticas sociais, consciência, sensibilidade, organização espacial, e, especialmente, no nosso sistema educacional, elemento central dessa pesquisa.

A herança da escravidão e do sistema colonial se fizeram presentes como elementos estruturantes da nossa organização como nação brasileira. O colonialismo e seu aparato ideológico foram exitosos, implacáveis, cirúrgicos em não apenas moldar a estrutura econômica e política do país, mas também em moldar/consolidar consciências através de um sistema de representações e práticas que, até os dias de hoje, maltrata, silencia, marginaliza e subalterniza as populações negras e indígenas, dando lastro a um quadro de intensa e naturalmente vista desigualdade social. As pessoas são, por intermédio da tecnologia que a ideia de raça significou, divididas por suas etnias. E o mais negativamente incrível é que essa divisão se tornou natural, pouco discutida, despercebida, ou seja, o lugar que cada um ocuparia, seus limites, suas possibilidades, suas potencialidades, suas afetividades, ou seja, tudo o que compõe o ser, dentro dessa engrenagem social, estaria quase que determinada pela sua origem étnica, não havendo muito mais o que fazer em relação a isso. É como se o indivíduo fosse determinado pelo lugar do nascimento, pelas raízes que carrega, não existindo possibilidade, ou havendo remotíssima chance, de superar esse bloqueio quase intransponível.

Todo esse arcabouço de fatos e conjunturas acabou por se reverberar e impor seus tentáculos no cenário educacional, afinal a escola é um microcosmos de uma organização social maior, é nela que se manifestam as mazelas, problemas, vantagens sociais. A sua decisão/prática tem o poder de preservar/propagar o estado de coisas que coloca os indivíduos em lados opostos no cenário da vida, ou, então, romper com as amarras de um ensino etnocêntrico, eurocêntrico, que se baseia na cultura da raça, mexendo com o tabuleiro do socialmente estabelecido, promovendo uma qualitativa e salutar transformação social.

Dentro desse contexto, precisamos pensar que a escola e seu currículo, veículo por muito do qual a educação se concretiza, haja vista ser um espaço crucial de disputa simbólica e política, permeada por relações de poder que se refletem nas práticas pedagógicas, necessita repensar seus caminhos. A educação, longe de ser apenas um mecanismo de transmissão de saberes, deve ser compreendida como um campo em que são formadas as consciências coletivas e individuais sobre raça, identidade e cidadania. Isso torna ainda mais relevante a análise de como programas educacionais, como o Programa de Educação Integral oferecido em Pernambuco, pode contribuir para a promoção de uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

Precisamos ainda dizer que empreitada aqui proposta não é fácil, tendo em vista a nossa postergada escravidão em relação ao mundo. Sabemos ainda que abolição não deu cabo ao nosso problema. Contudo, é de bom alvitre aferir se a política pública citada, tendo em vista o seu pioneirismo, capilaridade e percentual de sucesso, pode contribuir para uma formação de fato cidadã, aproveitando-se do seu robusto instrumental para tanto.

Este artigo, portanto, propõe-se a investigar como o currículo, proposto no âmbito do Programa de Educação Integral de Pernambuco, tem se articulado com a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as quais determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Essas leis representam marcos legais importantes na luta antirracista e na promoção da igualdade racial no Brasil, mas sua efetividade depende não apenas da existência normativa, mas da implementação concreta dessas diretrizes nas práticas pedagógicas das escolas.

É preciso pensar em que parte do currículo tal prática se consubstancia na escola, se no currículo formal, ou seja, nos documentos devidamente guardados nos arquivos e gavetas, ou se na prática do dia a dia pedagógico, no currículo real, no que efetivamente acontece, no que é eleito como importante, no que é sublinhado, pinçado do Projeto Político Pedagógico como algo que realmente deve ser replicado, insistido, realçado, evidenciado. Aqui se discute também os entraves que porventura puxam para baixo a efetividade da lei trabalhada dentro do programa governamental em voga.

Ao longo deste artigo, no seu limite de pesquisa bibliográfica, buscaremos, ao passo que discutimos sobre a força do racismo estrutural e sua penetração na escola, pensar sobre os avanços, recuos, dificuldades, potencialidades da implementação das leis étnico-raciais dentro do contexto da educação integral. Cabe-nos discutir como essa pesada engrenagem pode agir para a promoção de uma postura antirracista. Esse desafortunado quadro exige uma reflexão crítica sobre o papel da educação na transformação da sociedade, destacando a importância de políticas públicas educacionais que sejam efetivas na promoção da memória, patrimônio e identidade afro-indígena no currículo escolar, pilares, aliás, basilares desta pesquisa.

### **1.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: TRAJETÓRIA E POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO JUNTO ÀS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08**

A educação escolarizada é o caminho para a organização social, significando, por esse poder intrínseco, um terreno perigoso no aspecto do seu manuseio. Ao longo dos tempos, os projetos e desejos de poder, de dominação social, da difusão de ideologias, de combate ao novo e aos progressistas, utilizaram a educação para auferir sucesso em suas ambições. Para uma parcela numericamente singela, mas muito afortunada no esquema das relações de poder, é preciso garantir privilégios através da manutenção de uma conjuntura vigente e confortável.

Em outro giro, para além das ações ativas, o não fazer, não investir, não ver, marginalizar, eleger outras prioridades, não privilegiar, precarizar, atacar os seus trabalhadores, formam ações deliberadamente intencionais no afã do desmantelamento das relações sociais. Isto posto, temos que a trajetória da educação foi tortuosa e nem sempre tranquila e bem-intencionada.

O burilamento e humanização do homem nem sempre foram os motivos do investimento em educação, eis que, em determinadas passagens, tivemos experiências em que a formação de massa de trabalhadores era o desejo de uma escola formadora de mão de obra não pensante.

Contudo, ao largo dessas ponderações, feitas *en passant*, que caberiam num trabalho à parte, caminhamos para tempos em que, mesmo em meio a uma série de contradições e lutas intensas, que não devem cessar, já que dinamizam o processo, chegamos ao tempo da educação integral, não só do tempo estendido, ampliado, mas da tutela por parte da escola dos estudantes no seu processo de cidadania, de humanização, fornecendo-lhes lições de tolerância, democracia, inclusão, responsabilidade socioambiental, preparando-os para agir autonomamente com vasto cabedal nas questões da vida e do mundo trabalho.

Logo, as questões e embates havidas uma sociedade marcadamente racista merecem e precisam dialogar com as propostas de educação integral como é o caso de Pernambuco, dada a robustez da política posta em prática. É necessária uma atitude veementemente combativa,

decididamente antirracista, é preciso não perder o “bonde”, a oportunidade. Hoje a maior proporção de estudantes de ensino médio está matriculada em instituições de tempo integral, cerca de 66,8%, é percentual acima da média nacional, que figura em 21,9%. A rede estadual conta com 564 unidades que oferecem o ensino médio em tempo integral, com 226.569 estudantes matriculados, entre as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEMs) e Escolas Técnicas Estaduais (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2024).

Contudo, nem sempre foi assim, o processo foi lento e cambiante, isto porque a concepção da educação em tempo integral no Brasil tem suas bases históricas no período posterior à Revolução de 1930, em diálogo direto com o movimento da Escola Nova, fortemente influenciado pelo pensamento de John Dewey (1859–1952), desaguando na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

O documento, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por importantes intelectuais, defendia a escola pública, democrática e integral como instrumento de transformação social, ainda inserido, conforme observa (Shiroma, 2002), em um horizonte teórico que enfatizava aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educativo.

O manifesto compreendia a educação como ação contínua e estruturante da vida social, rejeitando soluções episódicas ou meramente instrucionais. Tal perspectiva é expressa na defesa de um plano integral de educação, capaz de promover uma reforma social profunda e duradoura (Azevedo, 2010).

Tais reformas educacionais daquele contexto refletiam o surgimento de uma consciência social nova, resguardando a essa seara um papel no desenvolvimento nacional, conferindo centralidade à proposta de educação integral. Há a gênese de um novo entendimento.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, conhecido como Escola Parque, visava atender populações socialmente vulneráveis. A atuação de Anísio Teixeira nessa empreitada constitui também marco decisivo na história da educação integral no Brasil, a partir da década de 1940. Para (Teixeira, 1997), a escola pública deveria garantir a todos os indivíduos os meios para participação plena na vida social e econômica, conforme suas capacidades. Esse modelo, não obstante sua modéstia, buscou articular ensino formal, cultura, lazer, cidadania e formação profissional, tornando-se referência pioneira da educação em tempo integral no país.

Na década de 1980, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro em parceria com Leonel Brizola, representou um avanço significativo ao propor uma escola pública de tempo integral voltada à garantia de direitos sociais das classes populares.

Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), popularmente conhecidos como Brizolões, ao seu tempo, buscavam oferecer, em um mesmo espaço, educação, cultura, esporte, alimentação e saúde, tensionando a lógica assistencialista e seletiva da escola tradicional. Como destaca (Ribeiro, 2009), a escola brasileira historicamente se organizou para atender às classes médias, repelindo o aluno das classes populares. Tal afirmação representa em certa medida uma permanência constrangedora, mas que pode se diluir ao menos um pouco quando do alargamento das vagas em escolas integrais.

Hodiernamente, em Pernambuco, a educação integral ganha contornos específicos a partir de 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), projeto piloto que deu origem ao Programa de Educação Integral do Estado (Henry, 2011). Inspirado em modelos de gestão inovadores, inclusive nas *charter schools*, o programa foi institucionalizado com a promulgação da Lei Complementar nº 125/2008, que criou as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e consolidou a educação integral como política pública estadual, modelo pioneiro, de grande pujança.

O famoso e respeitado Ginásio Pernambucano foi pioneiro nesse processo, transformando-se em referência para a rede estadual. A Portaria SEDUC nº 4.593/2004 estabeleceu como objetivo central do CEEGP o resgate da excelência do ensino médio público, com ênfase no protagonismo juvenil e na formação de cidadãos autônomos, solidários e críticos. A experiência serviu de modelo para a expansão regionalizada das EREMs, respeitando as especificidades culturais e territoriais de cada comunidade.

Esse modelo almejava não apenas a ampliação da jornada escolar, mas uma proposta pedagógica maior voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes, uma abordagem interdimensional com vários atravessamentos, em que todos fossem tocados nas suas múltiplas facetas, potencialidades, fraquezas. O estímulo ao protagonismo juvenil, ao empreendedorismo e a formação para a cidadania eram os lastros desse ideário.

A ampliação do tempo foi acompanhada da garantia de infraestrutura adequada, alimentação, material escolar e acesso a laboratórios e bibliotecas, buscando promover equidade e permanência escolar. O combate ao fracasso foi perseguido, havendo política contra a repetência, evasão e distorção idade/série. A pretensão é a universalização do sistema. Essas escolas se inserem no Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco, que adota a gestão por resultados e valoriza a participação democrática da comunidade escolar.

De acordo com (Dutra, 2014), a implantação das Escolas de Referência teve início oferecendo apenas o primeiro ano do Ensino Médio, enquanto outras unidades foram destinadas exclusivamente ao Ensino Fundamental. Essa organização permitiu que houvesse a opção de transformação de uma escola regular em Escola de Referência, desde que existisse, nas

proximidades, outra escola estadual para receber progressivamente os estudantes do Ensino Fundamental. Havia no início e ainda há, afora as suas contradições, frisemos, uma logística para garantir o sucesso e ampliação com a concatenação da capacidade instalada e demanda. Os números acima explicitados traduzem bem esse quadro.

A trajetória da educação integral em Pernambuco se articula ainda a marcos legais nacionais, como a LDB nº 9.394/1996, a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que ampliaram a carga horária e reforçaram a centralidade da formação integral. É uma política de Estado e não só de governo, já que essas se caracterizam pela efemeridade e inclinação do mandatário de plantão.

Embora marcada por avanços significativos, a implementação da educação integral em Pernambuco não ocorreu de forma linear. Persistem desafios relacionados à infraestrutura, à formação e valorização docente. Ainda assim, indicadores como redução da evasão escolar e melhoria do desempenho educacional evidenciam resultados positivos decorrentes do esforço coletivo de professores, estudantes e gestores (Dutra, 2021). Dessa forma, a experiência pernambucana reafirma a educação integral como política estratégica de enfrentamento das desigualdades educacionais e como compromisso ético e político com a justiça social e o direito pleno à educação.

Além da função institucional de transmissão de conteúdos e preparação para o mundo do trabalho e para os níveis subsequentes de escolarização, a escola deve ser compreendida como uma ferramenta de emancipação humana, com potencial para promover transformações sociais profundas e enfrentar desigualdades históricas e estruturais que ainda persistem nas relações sociais. Nesse sentido, a escola assume um papel central como promotora de justiça social, comprometida com a construção de uma sociedade equânime e plural.

Nesse cenário, o combate ao racismo e à desigualdade racial — por meio de políticas educacionais antirracistas — emerge como uma escolha estratégica e urgente, impulsionada pelas lutas históricas dos movimentos sociais. O programa de educação integral, dada a sua força, não obstante as suas contradições, pode positivamente ofertar um ensino em seja realidade o debate sobre a memória, o patrimônio e a identidade afro-indígena no currículo escolar, consubstanciando as leis 10.639/03 e 11.645/08, dada sua importância num mundo ainda marcado por um racismo estrutural persistente, traço infeliz de permanência de longo tempo da escravidão.

(Silva, 2021, p. 36) argumenta que, “mesmo diante da constatação do racismo estrutural, não se estabeleceu o antirracismo como uma força estruturada, amplamente disseminada, eficiente e eficaz”. O autor denuncia, assim, a permanência de estruturas institucionais que naturalizam e

reproduzem desigualdades, exigindo um projeto educacional comprometido em confrontar essa lógica excludente.

Neste contexto, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em toda a educação básica, representam marcos significativos na luta por uma educação antirracista e decolonial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 15) reforçam essa perspectiva ao afirmar que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. [...] A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais.

A educação, quando da consecução das leis retro narradas, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos técnicos e científicos. Podem ser produzidos novos conteúdos, novos atores podem ser envolvidos. Contribuições afro-indígenas podem ser mais exploradas. Os estudantes podem ver-se mais precisamente nos seus campos de estudo. Suas culturas podem ir aos quadros, trabalhos, pesquisas, debates, colóquios, livros, compêndios, corredores escolares. A instituição pode enegrecer, valorizar a ancestralidade originária, recuperar-se, reparar-se em seus caminhos.

A escola participante do programa discutido pode praticar uma vivência social comprometida com a formação integral do ser humano, com a promoção da cidadania e com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Quando alicerçada em valores éticos, críticos e emancipatórios, a educação torna-se instrumento potente de enfrentamento das diversas formas de violência — física, simbólica e estrutural — que atingem, de forma desproporcional, populações historicamente marginalizadas. Em última análise, esse quadro desfavorece a todos, já que a ninguém pode ser saudável viver numa sociedade acentuadamente racista. Entendemos de pronto que esse é um debate de todos.

Para (Almeida, 2019), o estímulo a mudanças culturais seriam uma das principais formas de fazer frente ao problema, tendo em vista que o racismo se trata de algo ligado ao comportamento, a educação, necessitando de sensibilização sobre os seus males.

Ainda na sua análise, (Almeida, 2019, p.27), em sintonia ao nosso ideário, pondera:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o

judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Ao articular a educação integral à justiça racial, o programa pernambucano pode reforçar a ideia de que a equidade não se alcança com igualdade formal, mas com o reconhecimento das diferenças e com políticas reparadoras.

A crítica de (Frantz Fanon, 2008, p. 180), alicerce importante à questão central deste trabalho, permanece atual ao afirmar:

[...] como consequência do colonialismo, o homem negro não é um homem, é um homem negro, pois este teve a sua humanidade roubada a favor de uma dita “superioridade dos homens brancos. O negro além de ter que vestir aquilo que o branco lhe impôs é cercado de estereótipos presentes em livros, em rituais, celebrações e na vida cotidiana. Estereótipos que alimentam o desejo de não ser negro, por terem seus corpos marcados pela cor à qual são atribuídos juízos depreciativos.

Em complemento, não obstante as suas questões polêmicas, mas com domínio da temática, (Almeida, 2019, p.34), diz-nos “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”.

Ainda sobre essa temática, revelando uma preocupação com a participação da fala negra nesse debate, e em complemento as citações anteriormente articuladas, (Mbembe, 2018, p. 131), coloca que “a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político. Essa perda tripla equivale a dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral)”, o que, aliás, serve-nos como forte reflexão em meio ao texto.

Frente a essa realidade, de desvalorização/valorização das histórias e culturas negras e indígenas no currículo escolar, a “virada de mesa” não pode ser encarada como uma concessão benevolente, mas sim como um ato de reparação histórica, profundamente ética e política. Trata-se de uma exigência de justiça social e de respeito aos direitos humanos, que demanda da escola um posicionamento ativo. A implementação efetiva da educação étnico-racial, no âmbito da Educação Integral, requer o engajamento das instituições de ensino em processos contínuos de desconstrução de estereótipos, enfrentamento do racismo estrutural e promoção de identidades positivas. Para tanto, é essencial adotar práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a construção de um projeto de sociedade verdadeiramente inclusiva.

A educação integral, mais do que a ampliação do tempo, é a amplificação dos objetivos e ambições que apontam para uma escola que contemple estudos e reflexões acerca da trajetória histórica do povo preto e originário. Não apenas reconhecendo sua contribuição, mas também integrando suas questões como parte essencial da formação humana, por meio da valorização de sua cultura, de sua produção literária, sua geografia, sua história, seus expoentes e de suas formas próprias de interpretar e transformar o mundo, de suas afetividades.

Contudo, não obstante o fato de o processo de ressignificação das narrativas históricas enfrentar obstáculos persistentes, são inegáveis as vitórias conquistadas pelo movimento negro no Brasil e no mundo. As lutas contínuas por liberdade, dignidade e reconhecimento enquanto sujeitos de direito resultaram em avanços significativos, a exemplo da promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

As Leis citadas são foram auferidas de cima para baixo, mas a partir de um conjunto de lutas históricas travadas pelo movimento negro. Todavia, tais conquistas não eliminam a necessidade de ajustes estruturais capazes de enfrentar as ausências e silenciamentos das narrativas afro-indígenas nos currículos escolares e nos materiais didáticos amplamente utilizados. Esse ponto se afina com a possibilidade de o Programa de Educação em Tempo integral proporcionar espaço e importância a tal temática, fazendo frente aos males de uma história unilateralmente narrada.

Como alerta (Adichie, 2019), quando pensa sobre o perigo de uma visão unilateral da história fala justamente na produção de visões parciais e hierarquizadas da realidade, profundamente atravessadas por relações de poder. Para ela, as histórias são moldadas pelo princípio do *nkali* — termo *igbo* que remete à ideia de “ser maior do que o outro” —, evidenciando que o narrador da história, fala de um lugar específico e que dessa posição ele não pode se furtar, é uma força potente e ligada fortemente ao contexto das relações de poder. Nesse sentido, a escola, ao reproduzir narrativas únicas e eurocentradas, contribui para a naturalização de desigualdades históricas e simbólicas.

Assim, acreditamos que o Programa de Educação Integral, objeto, em conjunto com a questão racial, desta investigação, pode representar um divisor de águas nesse percurso marcado por lutas e conquistas, avanços e recuos, ao possibilitar a ampliação do tempo pedagógico e a construção de práticas curriculares comprometidas com a pluralidade de experiências, memórias e identidades afro-indígenas, rompendo com a lógica da história única e promovendo uma educação efetivamente democrática e decolonial.

Essa ausência compromete a construção de uma educação antirracista e interdita o acesso ao conhecimento pleno sobre a formação do país, privando os estudantes de uma visão crítica e plural da realidade.

A escola ainda é em grande medida eurocêntrica e etnocêntrica. Além da sua convivência com a invisibilização histórica dos grupos aqui discutidos, persiste de forma insidiosa a presença de registros e produções acadêmicas que perpetuam visões estereotipadas e reducionistas sobre os povos africanos e originários. Em vez de protagonistas, esses grupos são frequentemente apresentadas como secundários, cujas ações só ganham relevância a partir da mediação da elite branca. Essa distorção não apenas empobrece o conhecimento compartilhado no ambiente escolar, mas também legitima mecanismos de exclusão e reproduz desigualdades raciais estruturais.

É justamente nesse cenário que a escola deve reafirmar sua função social transformadora, posicionando-se como espaço de reconstrução da memória coletiva e de justiça histórica. Como nos provoca (Freire, 1992, p. 17), “falar do dito não é apenas realizar o dito, mas reviver o vivido que gerou a dizer que agora no tempo do redizer de novo se diz”.

Nesse horizonte, integrar a perspectiva étnico-racial ao projeto pedagógico da Educação Integral significa caminhar em direção a uma escola verdadeiramente democrática, decolonial e construtora de pontes para um futuro mais fraterno. O Estado de Pernambuco, ao assumir esse compromisso institucional, não obstante as suas negligências (que em outros pontos chamamos de contradição), aponta para uma formação cidadã que reconhece, valoriza e representa cada estudante em sua singularidade, pertencimento e identidade (ponto que no próximo tópico merecidamente esmiuçaremos). Todos são bem-vindos a uma escola plural, em que todos sejam percebidos e respeitados nos seus atravessamentos mais sutis. Em uma escola assim, todos e todas têm o direito de se ver e de se afirmar como parte legítima da história, da cultura, responsável pelo zelo com o patrimônio, a memória e o futuro do país.

### **1.1 MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E IDENTIDADE AFRO-INDÍGENA: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS PLURAIS NA ESCOLA**

O currículo escolar constitui-se como um espaço estratégico por meio do qual categorias sociais impõem suas narrativas, auferindo a si privilégios e posição de mando, estabelecendo relações de poder verticalizadas.

Nessa disputa de espaços e narrativas, há memórias e histórias legitimadas em detrimento de outras. Historicamente, o ensino de História no Brasil foi estruturado a partir de uma perspectiva euro centrada, branca, elitista, etnocentrada, masculina, contribuindo para a consolidação de uma “história única” que silencia ou marginaliza as experiências afro-indígenas, entre outras que não são o escopo da nossa proposta.

Nesse processo, uma categoria se legitima e se impõe às demais, tendo reconhecidos os seus pleitos, gozando de vez e voz em detrimento das parcelas minorizadas.

Conforme adverte (Adichie, 2019), o perigo da história única reside em sua capacidade de produzir estereótipos e naturalizar desigualdades, uma vez que as histórias são profundamente atravessadas por relações de poder.

O currículo não é neutro, como, aliás, já se advertiu na introdução dessa pesquisa, mas um campo de disputas simbólicas que reflete e reproduz hierarquias sociais e raciais. A partir das contribuições de (Ricoeur, 2007), compreende-se a memória como um processo seletivo, marcado por esquecimentos e lembranças, o que reforça a necessidade de problematizar quais memórias são ensinadas e quais são sistematicamente omitidas no espaço escolar. Saber o que é legitimado como adequado e o que permanece às sombras como coisas e categorias humanas de menor relevância.

A incorporação das narrativas afro-indígenas no currículo representa um ponto inflexão, uma correção histórica e de justiça, um retorno ao razoável, à correção histórica, possibilitando a construção de narrativas plurais e contra hegemônicas. Rompe-se com o estabelecido e joga-se luz sob categorias subalternizadas.

Sobre esse debate, mais especificamente acerca do conhecimento negro, (Gomes, 2020) nos lembra que a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, prevista nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, representa um avanço legal significativo, mas sua implementação efetiva ainda depende de políticas públicas consistentes, formação docente adequada e materiais didáticos que promovam uma abordagem crítica e decolonial da história.

O conceito de patrimônio cultural afro-indígena ultrapassa a noção restrita de bens materiais, abrangendo práticas culturais, saberes tradicionais, oralidades, religiosidades, expressões artísticas, perpassando ao campo do imaterial. Essa compreensão ampliada de patrimônio desafia as concepções hegemônicas de cultura e conhecimento, historicamente ancoradas em parâmetros eurocêtricos. Segundo (Munanga, 2012), a desvalorização dos patrimônios culturais negros e indígenas está diretamente relacionada à persistência do racismo estrutural e epistemológico na sociedade brasileira.

A educação histórica e patrimonial afro-brasileira e indígena é uma conquista dos movimentos sociais, fruto da luta desses agentes, além de todos os interessados em uma vida social e comunitária mais diversa, resistindo, com tal postura, a um processo infelizmente exitoso de desfavorecimento e de embranquecimento do conhecimento, do currículo, da escola e das relações sociais. Predominam, ainda, em grande medida, o ponto de vista etnocêntrico, eurocêntrico, colonial, jogando a epistemologia afro-originária no campo do excêntrico, do obscuro, do folclórico, da credence, do que se produz e reproduz ao arrepio das bases científicas convencionais, desmerecendo, dessa forma, de credibilidade.

A construção das identidades afro-indígenas no espaço escolar está diretamente relacionada às narrativas que predominam no currículo, vigorando a fala das parcelas que conseguiram impor suas verdades. Dos ditos vencedores. Os afro-indígenas ficam muitas vezes no campo do caricato, representado como culturalmente estanques, anacrônicos, impermeáveis às inovações, atravessamentos e intercâmbios culturais.

Nesse ponto específico, acerca da identidade, servimo-nos do entendimento de Hall (2006), acerca da identidade como um emaranhado de interpenetrações e trocas, formando algo novo, sempre se renovando:

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p.13)

Obviamente que a contribuição acima estampada não se refere a questão afro-indígena especificamente, mas é uma compreensão geral que nos serve para compreender a identidade como algo não fixo, não imóvel, não fechado, o que, aliás, acontece com os povos afro- originários, alvos de nossas indagações.

Quando o currículo, tido como um espaço de disputas, ignora ou estigmatiza as referências afro-indígenas, contribui para a fragilização do sentimento de pertencimento e para a reprodução de desigualdades simbólicas.

Nesse contexto, a Educação Integral apresenta-se como uma possibilidade concreta de ressignificação curricular, ao ampliar tempos, espaços e experiências educativas. Ao favorecer abordagens interdisciplinares e projetos pedagógicos integrados, a Educação Integral pode potencializar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, promovendo práticas antirracistas, decoloniais e comprometidas com a valorização das identidades afro-indígenas.

Servindo-nos das contribuições de (Quijano, 2005) sobre a colonialidade do poder, compreende-se que a superação das hierarquias raciais e epistêmicas exige não apenas mudanças legais, mas transformações profundas nas práticas curriculares e nos modos de produção/reprodução do conhecimento escolar. Assim, ao reconhecer a centralidade da memória, do patrimônio e da identidade afro-indígena, o currículo escolar pode tornar-se um espaço de resistência, emancipação e construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural.

Dessa forma, a Educação Integral não apenas pode ampliar oportunidades de aprendizagem, mas também se configura como um instrumento estratégico para a promoção da equidade, do

reconhecimento cultural e da valorização das vozes historicamente silenciadas, subjugadas, menosprezas no contexto escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É certo que o Brasil guarda permanências de um passado de escravidão que se mantém simbolicamente vivo por meio do racismo estrutural, sendo este compreendido como uma teia de implicações enraizados nos meandros do tecido social.

A educação escolar pode ser, ao largo de qualquer dúvida, um ponto de inflexão nessa lógica etnocêntrica e euro centrada. A educação integral oferecida pela rede oficial de ensino do Estado de Pernambuco, pode aproveitar o alargamento de sua estrutura e currículo para concretizar os ideais de educação mais democráticos e progressistas, quebrando estereótipos, imprimindo uma nova agenda em caibam e sejam bem-vindas e festejadas as contribuições afro- originárias.

O presente artigo, portanto, teve como objetivo vislumbrar as possibilidades e relações entre memória, patrimônio e identidade afro-indígena no currículo escolar, entendendo a escola como um espaço de narrativas em que não pode continuar a prosperar a lógica e agenda do “vencedor”, das elites, da lógica colonial.

A produção do conhecimento histórico escolar deve se pautar por uma heteroglossia de pontos de vista, de oportunidades, de fala, já que a riqueza é entendida como a soma de múltiplas vozes, discursos, estilos, testemunhos, visões de mundo.

Contudo, não obstante esse entendimento ainda ressoa a permanência de narrativas eurocentradas e a lógica da “história única” como elementos estruturantes das práticas curriculares, contribuindo para o silenciamento de saberes e memórias afro-indígenas, em desacordo com os princípios de uma educação democrática e plural.

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 configuram importantes marcos legais no enfrentamento dessas distorções, ao reconhecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, não apenas no componente de História, mas em todo o currículo.

No entanto, vislumbramos que a efetivação dessas normativas ainda encontra entraves significativos, sobretudo no que diz respeito à formação docente, à produção de materiais didáticos e à incorporação de abordagens pedagógicas de caráter decolonial. Nesse sentido, a valorização da memória e do patrimônio cultural afro-indígena no currículo escolar mostra-se aquém do necessário. As narrativas ainda são únicas, impermeáveis a visões mais abertas, não obstante sejam urgentes e fundamentais a construção de narrativas plurais, capazes de promover a reparação histórica tal qual desejadas pelas categorias minorizadas aqui estudadas.

A Educação Integral surge, neste contexto, como uma possibilidade estratégica de ressignificação curricular, ao ampliar tempos, espaços, visões, correntes, categorias sociais, fontes e experiências educativas, favorecendo práticas interdisciplinares, transversais e que dialoguem com diferentes campos e tipos de conhecimento.

Ao reconhecer os sujeitos afro-indígenas como produtores de conhecimento, memória e cultura de altíssimo valor, a escola contribui para o fortalecimento do pertencimento, da identidade e da cidadania dos estudantes, rompendo com hierarquias raciais e epistêmicas historicamente naturalizadas.

Por fim, conclui-se que a construção de um currículo comprometido com a valorização da memória, do patrimônio e da identidade afro-indígena exige não apenas o cumprimento formal da legislação vigente, mas uma transformação ética, política e pedagógica das práticas escolares. Tal compromisso implica enfrentar a colonialidade do saber e do poder ainda presentes na educação brasileira, reafirmando o papel da escola como espaço de resistência, emancipação e promoção de uma educação antirracista, plural e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZEVEDO, Fernando de. Educação e civilização. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Estado anuncia reforço em escolas de ensino médio em tempo integral. Recife, 2024. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2024/02/estado-anuncia-reforco-em-escolas-de-esnino-medio-em-tempo-inttegral.html>. Acesso em 21 de dezembro de 2025.
- DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio. Recife: Editora UFPE, 2014.
- DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco (2004–2021). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223–246.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HENRY, Raul. O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política pública de rede. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Tradução de Marta Lança. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Jorge Luiz Terra da. A experiência de constituir uma cultura fiscalizatória relativa a uma política educacional anticasta. In: CIRNE, Alexcina Oliveira; EFKEN, Karl (orgs.). *Questões étnico-raciais e os caminhos para uma educação antirracista*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2024. p. 14–34.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.