REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

CURRÍCULO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

CURRICULUM, DIVERSITY, AND SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR DEVELOPING ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRACTICES

Ciências Humanas • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794133703

Carolina Martins Carreiro[1]

Ivone Jesus Alexandre[2]

Valdilene Silva Ortega[3]

Victória Maria Vitorino de Santi[4]

Adriana Pereira de Campos[5]

RESUMO

O artigo analisa as relações entre currículo, diversidade e inclusão escolar, considerando os desafios e as possibilidades para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica. Tem como objetivo compreender de que maneira a organização curricular pode contribuir para o reconhecimento das diferenças, a valorização das identidades étnico-raciais e o enfrentamento das desigualdades educacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos legais, tendo como referência os princípios da análise de conteúdo. Os resultados demonstram tensões entre o reconhecimento formal da diversidade e a permanência de concepções curriculares homogeneizadoras, que influenciam a legitimação dos conhecimentos e as condições de participação dos estudantes. A análise destaca a importância da diversificação das estratégias pedagógicas, da formação docente, do planejamento colaborativo e da incorporação contínua da história e da cultura africana e afro-brasileira ao currículo. Conclui-se que a construção de práticas inclusivas e antirracistas exige a articulação entre reconhecimento das identidades, democratização do conhecimento e transformação das relações educativas, reafirmando o currículo como espaço de formação humana, valorização da diversidade e promoção da equidade e da justiça social.

Palavras-chave: Currículo escolar; Diversidade; Inclusão escolar; Educação antirracista; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article analyzes the relationships between curriculum, diversity, and school inclusion, considering the challenges and possibilities for developing anti-racist pedagogical practices in Basic Education. It

aims to understand how curriculum organization can contribute to recognizing differences, valuing ethnic-racial identities, and addressing educational inequalities. The study adopts a qualitative, bibliographic, and exploratory approach, based on the analysis of academic publications and legal documents, drawing on the principles of content analysis. The findings reveal tensions between the formal recognition of diversity and the persistence of homogenizing curricular conceptions, which influence the legitimization of knowledge and students' opportunities for participation. The analysis highlights the importance of diversifying pedagogical strategies, teacher education, collaborative planning, and the continuous integration of African and Afro-Brazilian history and culture into the curriculum. It concludes that developing inclusive and anti-racist practices requires articulating identity recognition, democratization of knowledge, and transformation of educational relationships, reaffirming the curriculum as a space for human development, appreciation of diversity, and promotion of equity and social justice.
Keywords: School curriculum; Diversity; School inclusion; Anti-racist education; Ethnic-racial relations.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um espaço de formação humana, social e cultural no qual se articulam conhecimentos, experiências e identidades historicamente construídas. Nesse contexto, o currículo ultrapassa a função de organizar conteúdos e atividades pedagógicas, pois expressa concepções de educação, sociedade e sujeito que orientam a seleção e a legitimação dos conhecimentos escolares. Essas escolhas influenciam as formas de reconhecimento das identidades, as relações de pertencimento e as oportunidades

de participação dos estudantes. Assim, compreender as relações entre currículo, diversidade e inclusão escolar implica considerar tanto os conhecimentos que integram a formação escolar quanto as condições em que diferentes sujeitos e experiências culturais são reconhecidos no processo educativo.

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade de experiências étnico-raciais, culturais, sociais e de gênero, que também se manifesta nas instituições escolares, juntamente com as diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, essa diversidade nem sempre encontra correspondência nas concepções e práticas que orientam a organização curricular. A permanência de referências culturais homogeneizadoras evidencia tensões entre o reconhecimento da igualdade como princípio educacional e a valorização das diferenças que constituem a realidade escolar. Nesse cenário, a inclusão não pode ser compreendida exclusivamente como garantia de acesso à educação, pois envolve também a participação, o reconhecimento das identidades e a construção de condições pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem.

Essa problemática encontra respaldo nas reflexões de Soares e Rocha (2025), que, ao analisarem a interculturalidade nos documentos orientadores das políticas educacionais, identificam contradições entre o reconhecimento da diversidade cultural e a permanência de concepções curriculares universalizantes. As autoras destacam:

> *Dessa forma, percebe-se que as políticas educativas reconhecem e destacam que existe uma identidade nacional, porém infere-se que ainda de cunho monocultural com uma educação universalista que predomina nos currículos escolares, e que conjectura que todos/as compartilham igualmente de uma mesma cultura (Soares; Rocha, 2025, p. 296).*

A reflexão apresentada evidencia que o reconhecimento da pluralidade cultural nos documentos educacionais não assegura, por si só, sua incorporação às práticas curriculares. Ao pressupor experiências culturais homogêneas, a organização escolar pode atribuir maior legitimidade a determinados conhecimentos, restringindo a visibilidade de outros saberes e pertencimentos. Essa contradição demonstra a necessidade de problematizar os referenciais que sustentam as escolhas curriculares, considerando que a garantia de direitos educacionais comuns não pressupõe a uniformização das identidades, das experiências e das formas de participação dos estudantes.

Nessa perspectiva, Gomes (2007) contribui para compreender a diversidade como construção histórica, cultural e social, cuja valorização exige reconhecer as relações de poder que atravessam a produção das diferenças. Essa compreensão aproxima-se das discussões de Honorato, Pereira e Pereira (2024), ao situarem o currículo como espaço de disputas em torno dos conhecimentos e dos significados atribuídos às identidades. No campo da inclusão escolar, Pacheco (2016) amplia essa reflexão ao problematizar as tensões entre igualdade de direitos e padronização curricular, evidenciando a necessidade de considerar as diferentes condições de participação e aprendizagem. A aproximação dessas

contribuições permite compreender que o reconhecimento da diversidade e a promoção da inclusão dependem de escolhas curriculares que articulem o acesso aos conhecimentos à valorização das experiências dos estudantes.

No âmbito das relações étnico-raciais, essas questões adquirem particular relevância diante da necessidade de enfrentar processos históricos de discriminação e invisibilização das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. A Lei nº 10.639/2003 representa um marco nesse debate ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, sua efetivação exige ultrapassar a presença formal desses conteúdos nos documentos escolares. Ao discutirem as diferenças étnico-raciais no currículo da Educação Básica, Souza et al. (2022) contribuem para problematizar os limites de abordagens concentradas em datas comemorativas, ressaltando a importância da continuidade das ações pedagógicas voltadas ao reconhecimento das identidades e ao enfrentamento do racismo.

Embora os estudos sobre currículo, diversidade, inclusão escolar e educação antirracista apresentem contribuições relevantes, a articulação entre essas dimensões ainda demanda reflexão crítica. A discussão sobre diversidade pode permanecer centrada no reconhecimento cultural sem considerar suficientemente as condições de participação e aprendizagem, enquanto determinadas abordagens da inclusão podem priorizar a diversificação pedagógica sem problematizar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade e na escola. De maneira semelhante, a inserção de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira pode ocorrer sem uma revisão mais ampla das concepções que orientam

sua abordagem. Essas tensões evidenciam a importância de examinar conjuntamente o reconhecimento das identidades, a equidade curricular e o enfrentamento das desigualdades, compreendendo-os como dimensões interdependentes da formação escolar.

Diante desse contexto, o presente estudo orienta-se pela seguinte problemática: de que maneira o currículo escolar pode contribuir para o reconhecimento da diversidade e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas na Educação Básica? A relevância da pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão das relações entre as concepções curriculares, a produção das diferenças e as possibilidades de enfrentamento das desigualdades educacionais. Ao estabelecer um diálogo entre referenciais que discutem essas questões sob diferentes perspectivas, a pesquisa busca contribuir para uma análise integrada dos desafios que envolvem a organização curricular, evitando abordagens fragmentadas que tratam a diversidade, a inclusão e a educação antirracista como responsabilidades independentes.

Nesse sentido, estabelece-se como objetivo geral analisar as relações entre currículo, diversidade e inclusão escolar, considerando os desafios e as possibilidades para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica. Especificamente, pretende-se compreender as concepções teóricas relacionadas ao currículo e à produção das diferenças; discutir as relações entre diversidade, inclusão escolar e desigualdades educacionais; e identificar, a partir da literatura, possibilidades de organização de práticas curriculares comprometidas com o reconhecimento das identidades étnico-raciais e o enfrentamento do racismo.

Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos legais relacionados à temática. A investigação articula diferentes perspectivas teóricas, buscando identificar aproximações, tensões e contribuições para a compreensão do problema proposto. Desse modo, o estudo pretende ampliar a reflexão sobre o papel do currículo na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos, promovam condições equitativas de participação e aprendizagem e contribuam para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na Educação Básica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das relações entre currículo, diversidade e inclusão escolar pressupõe reconhecer que a educação se constitui em um campo de relações históricas, culturais e políticas, no qual diferentes concepções de conhecimento e formação humana orientam as práticas educativas. Nesse contexto, o currículo não se limita à organização dos conteúdos escolares, pois participa da definição dos saberes considerados relevantes, das experiências culturais legitimadas e das possibilidades de reconhecimento dos sujeitos. A discussão teórica desenvolve-se, portanto, a partir de três dimensões inter-relacionadas: as disputas em torno da produção curricular das diferenças; as tensões entre igualdade, equidade e diversificação pedagógica; e os fundamentos da educação antirracista na construção de práticas comprometidas com o reconhecimento das identidades e o enfrentamento das desigualdades.

2.1. Currículo, Diversidade e Produção das Diferenças

O currículo constitui uma construção histórica e social na qual se expressam disputas relacionadas à seleção, à organização e à legitimação dos conhecimentos escolares. Embora frequentemente apresentado como um conjunto de conteúdos necessários à formação dos estudantes, sua constituição envolve decisões que refletem valores, interesses e concepções de sociedade. Dessa maneira, a definição do que deve ser ensinado não ocorre independentemente das relações sociais, uma vez que determinados conhecimentos adquirem reconhecimento institucional enquanto outros permanecem pouco representados nas propostas educativas.

Ao discutir a diversidade no campo curricular, Gomes (2007) contribui para compreender que as diferenças não correspondem apenas a características individuais ou biológicas, mas resultam de processos históricos, culturais e sociais que atribuem significados às identidades. Essa perspectiva permite questionar interpretações que tratam a diversidade como um conjunto de particularidades previamente existentes, sem considerar as relações de poder envolvidas em sua construção. Assim, a análise curricular precisa ultrapassar a identificação dos grupos representados nos conteúdos e examinar as condições em que seus conhecimentos, experiências e pertencimentos são reconhecidos.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Honorato, Pereira e Pereira (2024), que situam o currículo como espaço de disputas por significados e de produção das diferenças. Ao problematizarem a ideia de neutralidade curricular, os autores destacam que a seleção dos conhecimentos está relacionada a concepções de poder e verdade que influenciam a maneira como determinadas experiências culturais são valorizadas. Em diálogo com Gomes

(2007), essa perspectiva evidencia que o reconhecimento das diferenças não depende exclusivamente da ampliação dos conteúdos, mas também da revisão dos critérios utilizados para definir quais conhecimentos são considerados legítimos.

A tensão entre conhecimentos apresentados como universais e saberes historicamente marginalizados constitui uma dimensão central desse debate. A universalidade atribuída a determinados conteúdos pode estar relacionada à sua relevância para a formação escolar, mas também pode expressar processos históricos nos quais determinadas perspectivas culturais foram privilegiadas em detrimento de outras. Nesse sentido, questionar a organização curricular não significa desconsiderar a importância dos conhecimentos sistematizados, mas examinar como foram constituídos, quais experiências contemplam e de que maneira podem ser abordados sem reproduzir hierarquias culturais.

Essa distinção permite compreender que a democratização do currículo não se realiza pela simples substituição de determinados conhecimentos por outros. O desafio consiste em ampliar as possibilidades de interpretação da realidade, incorporando diferentes perspectivas históricas e culturais à compreensão dos conteúdos escolares. No ensino de História, por exemplo, o reconhecimento da participação de grupos historicamente marginalizados exige superar narrativas que os apresentam exclusivamente a partir de relações de subordinação, considerando também suas produções intelectuais, políticas e culturais. Trata-se de uma possibilidade de abordagem curricular que articula conhecimentos historicamente sistematizados ao questionamento das perspectivas que orientam sua apresentação.

As contribuições de Louro (1997) acrescentam outra dimensão a essa discussão ao problematizarem a participação das instituições escolares na constituição das identidades e das diferenças. A autora permite compreender que a produção de significados sobre os sujeitos não ocorre apenas por meio dos conteúdos formalmente ensinados, mas também pelas normas, pelos discursos e pelas relações que organizam a experiência escolar. Assim, as expectativas atribuídas aos estudantes e as representações presentes nas práticas educativas participam da construção de referências sobre pertencimento, reconhecimento e diferença.

A aproximação entre Gomes (2007), Honorato, Pereira e Pereira (2024) e Louro (1997) evidencia que a análise do currículo precisa considerar simultaneamente a seleção dos conhecimentos e os significados produzidos nas relações escolares. Enquanto a discussão sobre diversidade destaca o caráter histórico e social das diferenças, a problematização das disputas curriculares permite compreender os mecanismos de legitimação dos saberes. A reflexão sobre as identidades, por sua vez, amplia esse entendimento ao demonstrar que as relações educativas também participam da produção de classificações e expectativas sobre os sujeitos.

Nesse debate, a interculturalidade oferece contribuições para examinar as relações entre diferentes conhecimentos e pertencimentos culturais. Soares e Rocha (2025), ao analisarem documentos orientadores das políticas educacionais, problematizam a permanência de concepções curriculares universalizantes, mesmo diante do reconhecimento normativo da diversidade. Essa contribuição permite distinguir a coexistência de diferentes manifestações culturais de uma proposta educativa que

efetivamente considere suas relações, tensões e condições de reconhecimento.

A perspectiva intercultural, nesse sentido, não se limita à apresentação de costumes, tradições ou manifestações culturais distintas. Sua contribuição para a reflexão curricular envolve questionar as condições em que determinados conhecimentos são reconhecidos como referências gerais, enquanto outros são classificados como particulares ou complementares. A construção de relações entre diferentes saberes exige considerar suas especificidades históricas e culturais, sem estabelecer hierarquias que atribuam superioridade a determinadas experiências.

Dessa maneira, a discussão sobre currículo e produção das diferenças permite compreender que o reconhecimento da diversidade envolve tanto a ampliação das referências culturais presentes nos conhecimentos escolares quanto a reflexão sobre os processos que orientam sua seleção e interpretação. A articulação entre essas dimensões oferece fundamentos para uma concepção curricular que preserve o compromisso com o acesso ao conhecimento e, simultaneamente, reconheça a pluralidade das experiências que constituem a realidade educacional.

2.2. Diversidade e Inclusão Escolar: Desafios à Organização Curricular

A inclusão escolar fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito e na necessidade de assegurar condições de participação e aprendizagem aos estudantes. Entretanto, sua efetivação envolve desafios relacionados à organização curricular, especialmente quando os processos educativos são estruturados a

partir de expectativas homogêneas sobre os modos de aprender, participar e demonstrar conhecimentos. Nesse contexto, a discussão sobre inclusão exige problematizar a relação entre a garantia de direitos educacionais comuns e o reconhecimento das diferentes condições em que os sujeitos participam da experiência escolar.

Pacheco (2016), ao discutir as relações entre currículo e inclusão escolar, oferece contribuições para compreender as tensões entre igualdade, desigualdade e diferenciação curricular. Sua reflexão permite reconhecer que a utilização de procedimentos uniformes pode limitar as oportunidades de aprendizagem quando desconsidera as diferentes condições de participação dos estudantes. Entretanto, a diferenciação também exige atenção crítica, uma vez que pode produzir novas desigualdades quando resulta na restrição dos conhecimentos oferecidos a determinados grupos.

Essa problemática evidencia a necessidade de distinguir a diversificação das estratégias pedagógicas da redução das expectativas de aprendizagem. Diversificar implica organizar diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão dos conhecimentos, considerando as necessidades educacionais presentes no contexto escolar. Reduzir expectativas, por outro lado, pode significar restringir antecipadamente os conteúdos e as oportunidades formativas oferecidos a determinados estudantes, tomando suas características individuais como justificativa para percursos educacionais menos abrangentes.

A distinção torna-se mais clara quando se considera a organização de uma atividade de leitura e interpretação textual. Uma proposta fundamentada em princípios inclusivos pode disponibilizar o texto

em diferentes formatos, utilizar recursos visuais ou sonoros, favorecer a leitura compartilhada e permitir distintas formas de expressão da compreensão. Essas possibilidades não pressupõem a exclusão dos estudantes da experiência coletiva de aprendizagem, mas a diversificação dos caminhos utilizados para alcançar os objetivos pedagógicos. Em contrapartida, a substituição sistemática de atividades de interpretação por tarefas desvinculadas dos conhecimentos trabalhados com a turma pode limitar as oportunidades de aprendizagem, especialmente quando não existe uma justificativa pedagógica fundamentada nas necessidades do estudante.

Esse exemplo permite compreender que a diferenciação pedagógica adquire sentido inclusivo quando preserva a intencionalidade formativa e amplia as condições de participação. A igualdade de direitos não exige a utilização de procedimentos idênticos, assim como o reconhecimento das diferenças não justifica a distribuição desigual dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a equidade curricular envolve a articulação entre objetivos educacionais, condições de acessibilidade e estratégias pedagógicas que considerem a pluralidade dos estudantes.

A discussão também exige reconhecer que as barreiras à aprendizagem não se encontram exclusivamente nas características individuais dos sujeitos. A organização das atividades, os recursos disponibilizados, os procedimentos avaliativos e as relações estabelecidas no ambiente escolar podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação. Desse modo, a construção de uma cultura inclusiva pressupõe examinar as condições institucionais em que o ensino ocorre, deslocando a responsabilidade pela

aprendizagem de uma perspectiva centrada apenas no estudante para uma compreensão mais ampla das relações pedagógicas.

Nesse contexto, Costa, Bueno e Vilaronga (2024), ao discutirem as potencialidades do coensino, contribuem para compreender a importância da colaboração profissional na construção de práticas inclusivas. A articulação entre docentes com diferentes conhecimentos e responsabilidades favorece a reflexão conjunta sobre as estratégias de ensino, as barreiras identificadas e as possibilidades de participação dos estudantes. Essa perspectiva amplia a discussão de Pacheco (2016), ao evidenciar que a diversificação pedagógica depende também das condições institucionais que sustentam o planejamento e a atuação compartilhada.

A interlocução entre essas contribuições permite reconhecer que o trabalho colaborativo não se resume à divisão de tarefas entre profissionais. Sua relevância pedagógica está relacionada à construção conjunta de objetivos, à análise das condições de aprendizagem e à elaboração de estratégias que favoreçam a participação nas atividades curriculares. Dessa maneira, a colaboração pode contribuir para superar práticas fragmentadas nas quais a responsabilidade pela inclusão é atribuída exclusivamente a um profissional ou a um atendimento específico.

Outro aspecto relevante refere-se aos procedimentos avaliativos. Quando a avaliação se fundamenta exclusivamente em formas padronizadas de resposta, pode deixar de reconhecer aprendizagens demonstradas por diferentes meios. A diversificação dos instrumentos e das possibilidades de expressão permite considerar as condições de participação dos estudantes, sem

desconsiderar os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse entendimento, avaliar de maneira inclusiva não significa eliminar critérios de aprendizagem, mas construir procedimentos coerentes com as finalidades pedagógicas e com as possibilidades de demonstração dos conhecimentos.

A discussão sobre diversidade e inclusão também precisa considerar que as experiências escolares são atravessadas por diferenças culturais, sociais e étnico-raciais. Essas dimensões não se confundem com as condições individuais de desenvolvimento e aprendizagem, mas igualmente influenciam as relações dos estudantes com os conhecimentos e com a instituição escolar. Assim, uma concepção ampliada de inclusão exige reconhecer que as barreiras educacionais podem resultar tanto de condições de acessibilidade quanto de representações e práticas que desvalorizam determinados pertencimentos culturais.

Dessa forma, a articulação entre currículo e inclusão escolar fundamenta-se na compreensão de que a equidade exige assegurar o acesso aos conhecimentos e diversificar as condições de participação, sem transformar as diferenças em justificativas para expectativas educacionais reduzidas. A reflexão sobre a organização curricular, os procedimentos avaliativos e o trabalho colaborativo oferecem fundamentos para práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos estudantes e preservem o compromisso com sua formação.

2.3. Educação Antirracista e Práticas Curriculares: Reconhecimento das Identidades e Enfrentamento das Desigualdades

A educação antirracista fundamenta-se no reconhecimento de que as desigualdades étnico-raciais estão relacionadas a processos históricos, sociais e institucionais que influenciam as formas de participação e reconhecimento dos sujeitos. No contexto escolar, essas relações atravessam a seleção dos conhecimentos, as representações presentes nos materiais didáticos e os significados atribuídos às identidades culturais. Dessa maneira, a construção de práticas pedagógicas antirracistas exige compreender o currículo como dimensão relevante para o questionamento de estereótipos e para a valorização das contribuições históricas e culturais da população negra.

A Lei nº 10.639/2003 constitui um marco nesse processo ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. A determinação legal amplia a responsabilidade das instituições escolares em relação ao reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira. Entretanto, sua implementação envolve questões que ultrapassam a inclusão formal de conteúdos, alcançando as concepções históricas e culturais que orientam sua abordagem pedagógica.

Souza e Lima (2021), ao discutirem o ensino de História e Cultura Africana na Educação Básica, contribuem para compreender os desafios relacionados às representações historicamente construídas sobre o continente africano. A reflexão dos autores evidencia a necessidade de problematizar abordagens que apresentam a África predominantemente a partir da escravização, da pobreza ou dos conflitos, desconsiderando a diversidade de suas sociedades e experiências históricas. Nesse sentido, a presença de conteúdos relacionados à temática africana precisa estar acompanhada de

referenciais que favoreçam uma compreensão crítica de sua complexidade cultural, política e social.

Essa discussão permite distinguir a inclusão de conteúdos da transformação das perspectivas que orientam sua interpretação. O estudo da história africana, por exemplo, pode permanecer associado a representações limitadas quando a abordagem curricular privilegia exclusivamente processos de exploração e subordinação. Por outro lado, a contextualização desses acontecimentos, articulada ao reconhecimento das organizações sociais, dos conhecimentos, das produções culturais e das experiências históricas dos povos africanos, possibilita ampliar as referências utilizadas na compreensão do continente e de suas relações com a formação brasileira.

A problemática também envolve a maneira como a história da população negra é apresentada nos conhecimentos escolares. Uma abordagem centrada exclusivamente na escravização pode restringir a compreensão das experiências afro-brasileiras, mesmo quando pretende discutir criticamente esse processo histórico. A ampliação das referências curriculares permite considerar a participação da população negra em diferentes dimensões da sociedade, reconhecendo suas produções intelectuais, artísticas, científicas, políticas e culturais. Desse modo, a educação antirracista não pressupõe a exclusão de acontecimentos historicamente relevantes, mas sua interpretação a partir de perspectivas que reconheçam a atuação dos sujeitos e a complexidade de suas experiências.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Ribeiro (2019), ao situar o enfrentamento do racismo como uma responsabilidade

que exige reflexão crítica sobre as desigualdades e as estruturas responsáveis por sua reprodução. No campo educacional, essa perspectiva permite reconhecer que a valorização abstrata do respeito às diferenças é insuficiente quando não acompanhada da problematização dos processos históricos e sociais que sustentam a discriminação racial. A educação antirracista envolve, portanto, a construção de conhecimentos que favoreçam a compreensão dessas relações e o questionamento de representações naturalizadas.

A articulação entre essas perspectivas oferece fundamentos para compreender a relevância das escolhas pedagógicas na abordagem das relações étnico-raciais. No ensino de Literatura, por exemplo, a presença de obras de autoria negra pode ampliar as possibilidades de contato com diferentes experiências, narrativas e formas de representação da realidade. Entretanto, sua contribuição formativa depende também das questões propostas durante a leitura, dos referenciais utilizados para interpretar os textos e das relações estabelecidas com outras produções literárias. Quando essas obras são tratadas apenas como expressões particulares de determinado grupo, permanece o risco de conservar hierarquias entre conhecimentos considerados centrais e manifestações culturais apresentadas como complementares.

De maneira semelhante, a abordagem das manifestações artísticas afro-brasileiras pode ultrapassar sua apresentação como elementos ilustrativos da diversidade cultural. A contextualização histórica dessas produções, a compreensão de seus significados sociais e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos em sua criação permitem estabelecer relações entre arte, identidade, memória e pertencimento. Essa perspectiva amplia as possibilidades de

interpretação dos conteúdos escolares, evitando que a valorização cultural seja reduzida à exposição de costumes ou manifestações descontextualizadas.

As discussões de Souza et al. (2022) acrescentam a essa reflexão a importância de compreender as relações étnico-raciais como parte da organização curricular. Ao examinarem uma experiência pedagógica relacionada à Semana da Consciência Negra, os autores apresentam possibilidades de articulação entre diferentes componentes curriculares. A contribuição do estudo permite reconhecer a relevância de propostas que mobilizam conhecimentos e experiências culturais, ao mesmo tempo que favorece a reflexão sobre sua inserção no planejamento escolar.

Nesse sentido, a continuidade das abordagens relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira não significa apenas ampliar a frequência das atividades, mas estabelecer relações consistentes entre esses conhecimentos e os objetivos formativos dos componentes curriculares. A discussão das relações étnico-raciais pode integrar diferentes áreas do conhecimento, desde que sua abordagem considere as especificidades conceituais de cada uma e preserve o compromisso com a problematização das desigualdades. Essa articulação contribui para compreender a educação antirracista como dimensão da formação escolar, e não como temática desvinculada dos conhecimentos sistematizados.

A transformação das práticas curriculares também envolve a formação dos profissionais da educação. Henkin e Catanante (2021), ao discutirem a formação docente em gênero, raça e etnia, oferecem contribuições para compreender a importância de problematizar concepções e estereótipos presentes nas relações

escolares. A reflexão sobre essas dimensões permite reconhecer que as escolhas pedagógicas são influenciadas pelos conhecimentos, pelas experiências e pelas referências culturais dos docentes, tornando necessária uma formação que favoreça a análise crítica das desigualdades.

A interlocução entre Henkin e Catanante (2021) e Ribeiro (2019) evidencia que a formação docente voltada à educação antirracista precisa contemplar tanto o conhecimento das relações históricas e sociais que constituem o racismo quanto a reflexão sobre suas manifestações no contexto educacional. Essa perspectiva envolve questionar representações presentes nos materiais didáticos, analisar as narrativas utilizadas na abordagem dos conteúdos e reconhecer as implicações das práticas pedagógicas para a valorização das identidades.

O planejamento coletivo também se apresenta como uma dimensão relevante para a organização de propostas curriculares comprometidas com as relações étnico-raciais. A articulação entre diferentes componentes curriculares possibilita estabelecer conexões entre conhecimentos históricos, produções literárias, manifestações artísticas e questões sociais, evitando abordagens fragmentadas. Entretanto, essa integração exige preservar as especificidades dos conteúdos e a intencionalidade pedagógica, de modo que a temática não seja reduzida à realização de atividades semelhantes em diferentes disciplinas.

A interculturalidade contribui para ampliar essa discussão ao problematizar as relações entre conhecimentos, identidades e pertencimentos culturais. Embora a educação intercultural e a educação antirracista apresentem fundamentos e finalidades

específicas, ambas oferecem elementos para questionar a naturalização de referências culturais únicas e a desvalorização de experiências historicamente marginalizadas. Nesse sentido, o diálogo entre diferentes saberes precisa considerar as desigualdades e as relações de poder que atravessam sua produção e seu reconhecimento.

A articulação entre os referenciais discutidos permite compreender que a educação antirracista envolve uma concepção curricular capaz de relacionar o conhecimento histórico das desigualdades à valorização das experiências e produções culturais da população negra. A discussão sobre legislação, representações culturais, formação docente e organização pedagógica oferece fundamentos para examinar os desafios e as possibilidades de construção de práticas que reconheçam as identidades étnico-raciais como dimensões constitutivas da formação escolar.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, voltado à compreensão das relações entre currículo, diversidade e inclusão escolar, com ênfase nos desafios e nas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de examinar criticamente concepções teóricas, produções acadêmicas e documentos normativos que discutem a organização curricular, o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no contexto educacional.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por possibilitar a interpretação dos significados e das relações que constituem os fenômenos sociais e educacionais, considerando suas dimensões históricas, culturais e políticas. Nessa perspectiva, Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa se ocupa do:

> *universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21).*

Essa compreensão fundamenta a análise das produções acadêmicas, considerando que as discussões sobre currículo, diversidade e educação antirracista envolvem diferentes concepções de conhecimento, sociedade e formação humana. A perspectiva qualitativa permite estabelecer relações entre os argumentos apresentados pelos autores, identificar aproximações e divergências teóricas e compreender suas contribuições para a reflexão sobre as práticas curriculares na Educação Básica.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, publicações acadêmicas e documentos legais relacionados à temática. O material examinado contempla estudos que abordam o currículo como construção histórica, social e cultural, as relações entre diversidade e inclusão escolar e os fundamentos da educação antirracista. A seleção das referências considerou sua pertinência para a problemática investigada e sua contribuição para o desenvolvimento dos objetivos propostos, reunindo diferentes

perspectivas teóricas que possibilitam compreender as aproximações e as tensões entre esses campos de discussão.

O caráter exploratório relaciona-se à intenção de aprofundar a compreensão das conexões entre currículo, diversidade, inclusão escolar e relações étnico-raciais, considerando questões que atravessam a organização dos conhecimentos e as condições de participação dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa não busca mensurar a ocorrência de práticas pedagógicas nas instituições escolares nem produzir generalizações empíricas sobre sua implementação. Seu propósito consiste em examinar criticamente os conhecimentos sistematizados na literatura, identificando fundamentos e possibilidades para a construção de propostas curriculares comprometidas com a equidade e o enfrentamento das desigualdades.

A organização do material bibliográfico orienta-se pela identificação das principais concepções e problematizações presentes nas produções examinadas. A análise privilegia a leitura interpretativa dos textos e a interlocução entre os referenciais teóricos, considerando os argumentos relacionados à seleção e à legitimação dos conhecimentos escolares, à produção das diferenças, às barreiras à participação e à aprendizagem e às possibilidades de valorização das identidades étnico-raciais. Esse procedimento permite ultrapassar a apresentação isolada das contribuições dos autores, favorecendo a construção de uma discussão articulada à problemática e aos objetivos da investigação.

Para sistematizar a análise, foram estabelecidos três eixos temáticos, em correspondência com os objetivos específicos do estudo: currículo, diversidade e produção das diferenças; diversidade e

inclusão escolar; e educação antirracista e práticas curriculares. O primeiro eixo contempla as concepções de currículo como construção histórica, cultural e política, com atenção aos processos de seleção e legitimação dos conhecimentos e às relações de poder que influenciam o reconhecimento das identidades. O segundo concentra-se nas discussões sobre igualdade, equidade e diversificação pedagógica, considerando as condições que favorecem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes. O terceiro aborda os fundamentos da educação antirracista, a legislação relacionada às questões étnico-raciais, a formação docente e as possibilidades de organização de práticas curriculares comprometidas com o reconhecimento das identidades e o enfrentamento do racismo.

A interpretação do material desenvolve-se por meio de uma análise bibliográfica de natureza temática e interpretativa, fundamentada na aproximação e no confronto entre os argumentos apresentados nas publicações selecionadas. Busca-se identificar convergências, divergências e tensões entre as perspectivas estudadas, relacionando suas contribuições às questões que orientam o estudo. A organização dos eixos analíticos permite examinar as especificidades de cada campo teórico e, simultaneamente, compreender as relações estabelecidas entre a valorização da diversidade, a garantia do direito à aprendizagem e a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, aplicações de questionários, observações ou intervenções em instituições escolares. Os resultados apresentados correspondem, portanto, a interpretações construídas a partir das produções acadêmicas e dos documentos

analisados, não constituindo dados empíricos produzidos diretamente no contexto escolar. Dessa maneira, o percurso metodológico busca assegurar coerência entre a problemática, os objetivos e os procedimentos analíticos, oferecendo fundamentos para a compreensão crítica das relações entre currículo, diversidade, inclusão escolar e educação antirracista na Educação Básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica, organizada a partir dos três eixos temáticos estabelecidos na metodologia, possibilitou identificar tensões relacionadas ao reconhecimento das diferenças, à distribuição das oportunidades de aprendizagem e à presença das relações étnico-raciais na organização curricular. A interlocução entre os referenciais examinados evidencia que esses aspectos não constituem problemas isolados, pois estão relacionados às concepções de conhecimento e formação humana que orientam as decisões pedagógicas.

Os resultados interpretativos foram sistematizados em quatro subseções. As três primeiras discutem, respectivamente, as contradições entre o reconhecimento da diversidade e a permanência de referências curriculares homogeneizadoras; os limites e as possibilidades da diversificação pedagógica na promoção da equidade; e as diferenças entre a inserção de conteúdos afro-brasileiros e a transformação das abordagens curriculares. A quarta apresenta uma síntese das relações identificadas, destacando suas contribuições para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

4.1. Entre o Reconhecimento da Diversidade e a Permanência de Referências Curriculares Homogeneizadoras

A primeira tensão identificada na literatura refere-se à possibilidade de coexistência entre o reconhecimento da diversidade como princípio educacional e a manutenção de critérios de seleção dos conhecimentos fundamentados em referências culturais restritas. A aproximação entre Gomes (2007), Honorato, Pereira e Pereira (2024) e Soares e Rocha (2025) permite compreender que a valorização declarada das diferenças não implica, necessariamente, uma revisão das concepções que orientam a organização curricular. Essa contradição evidencia que o reconhecimento das identidades precisa ser examinado também a partir do lugar atribuído aos diferentes conhecimentos na formação escolar.

Ao problematizar a presença da diversidade no currículo, Gomes (2007) apresenta questionamentos que contribuem para interpretar essa questão:

> *Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada? (Gomes, 2007, p. 17).*

As indagações da autora permitem identificar uma distinção relevante entre reconhecer a diversidade como característica da comunidade escolar e incorporá-la aos fundamentos da organização curricular. Quando determinados conhecimentos são apresentados como referências centrais da formação e outros permanecem associados a atividades complementares, a pluralidade cultural pode

ser formalmente valorizada sem modificar os critérios que sustentam essa diferenciação. Desse modo, a questão não se restringe à presença ou à ausência de conteúdos, mas envolve a posição que ocupam e os significados atribuídos às experiências culturais que representam.

Essa interpretação encontra aproximações com Honorato, Pereira e Pereira (2024), cujas reflexões sobre as tensões curriculares possibilitam compreender que a produção das diferenças está relacionada às disputas em torno da legitimidade dos conhecimentos. Em diálogo com Gomes (2007), essa perspectiva evidencia que a inclusão de novas referências culturais não elimina, por si só, as hierarquias existentes, especialmente quando sua abordagem permanece subordinada a concepções que distinguem conhecimentos considerados universais de saberes tratados como particulares.

A contribuição de Soares e Rocha (2025) acrescenta a essa discussão a dimensão das políticas educacionais. Ao problematizarem a permanência de concepções monoculturais em documentos que reconhecem a pluralidade cultural, as autoras oferecem elementos para compreender os limites do reconhecimento normativo das diferenças. A aproximação entre essas contribuições permite identificar uma contradição: embora o discurso educacional possa incorporar princípios relacionados à diversidade, sua tradução em escolhas curriculares depende de uma revisão das referências culturais que orientam a seleção, a organização e a interpretação dos conhecimentos.

As reflexões de Louro (1997) ampliam essa análise ao demonstrar que a produção das diferenças também ocorre por meio das

relações, dos discursos e das normas presentes nas instituições educacionais. Essa contribuição permite reconhecer que a transformação curricular não depende exclusivamente da revisão dos conteúdos formais. As representações construídas sobre os estudantes, as expectativas atribuídas às suas capacidades e os significados associados aos diferentes pertencimentos também influenciam as condições em que as identidades são reconhecidas.

A interlocução entre os referenciais evidencia, portanto, duas dimensões complementares do problema. A primeira relaciona-se aos conhecimentos que recebem legitimidade na organização curricular; a segunda envolve os significados produzidos sobre os sujeitos nas experiências escolares. Quando essas dimensões são examinadas separadamente, corre-se o risco de compreender a valorização da diversidade apenas como ampliação temática, sem considerar as relações que sustentam a marginalização de determinados conhecimentos e identidades.

Dessa análise decorre a compreensão de que o reconhecimento curricular da diversidade exige mais do que a presença de referências culturais distintas. Sua efetividade está relacionada à possibilidade de questionar os critérios pelos quais determinados conhecimentos são considerados centrais e outros são apresentados como complementares. Trata-se de uma contribuição interpretativa da literatura que permite compreender o currículo como espaço de disputas pelo reconhecimento cultural, sem desconsiderar a importância do acesso aos conhecimentos sistematizados.

4.2. Inclusão Escolar e Equidade: Entre a Diversificação Pedagógica e a Garantia do Direito Ao Conhecimento

A segunda dimensão identificada na análise refere-se às tensões entre a garantia de direitos educacionais comuns e as diferentes condições de participação e aprendizagem dos estudantes. A interlocução entre Pacheco (2016) e Costa, Bueno e Vilaronga (2024) permite compreender que a inclusão escolar envolve decisões curriculares e institucionais que não podem ser reduzidas à aplicação de estratégias diferenciadas. O aspecto central consiste em examinar se essas estratégias ampliam as oportunidades de aprendizagem ou se acabam estabelecendo percursos educacionais desiguais.

As contribuições de Pacheco (2016) evidenciam que a padronização curricular pode produzir exclusões quando procedimentos uniformes são utilizados como referência para estudantes que apresentam diferentes condições de participação. Entretanto, sua reflexão também permite problematizar os limites da diferenciação, especialmente quando esta resulta na restrição dos conhecimentos oferecidos. A análise identifica, assim, uma tensão entre duas possibilidades: a diversificação como ampliação das condições de acesso e a diferenciação como mecanismo de distribuição desigual das oportunidades formativas.

Essa distinção adquire relevância porque a utilização de recursos ou procedimentos distintos não assegura, isoladamente, a inclusão. Uma estratégia pedagógica pode ser considerada diferenciada e, ainda assim, limitar a participação do estudante nos conhecimentos desenvolvidos com a turma. Por outro lado, diferentes formas de apresentação dos conteúdos, de realização das atividades e de expressão das aprendizagens podem favorecer a participação sem comprometer os objetivos educacionais. O critério central para

interpretar essas possibilidades encontra-se, portanto, na relação entre as estratégias adotadas e o direito de acesso ao conhecimento.

A análise permite compreender que a equidade curricular não corresponde à oferta de experiências educativas idênticas, tampouco à definição antecipada de expectativas reduzidas para determinados estudantes. Sua construção exige considerar as condições concretas de aprendizagem e os recursos necessários para ampliar a participação. Nessa perspectiva, a diversificação pedagógica precisa preservar a intencionalidade formativa, evitando que as diferenças individuais sejam utilizadas como justificativa para restringir o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

As contribuições de Costa, Bueno e Vilaronga (2024) acrescentam a essa interpretação a importância das condições institucionais e da colaboração profissional. Ao discutirem as potencialidades do coensino, os autores oferecem elementos para compreender que a elaboração de estratégias inclusivas pode ser fortalecida pela articulação entre profissionais com diferentes conhecimentos e responsabilidades. Essa perspectiva amplia a discussão de Pacheco (2016), pois desloca a análise das decisões pedagógicas exclusivamente individuais para as possibilidades de planejamento e atuação compartilhada.

A aproximação entre esses referenciais permite identificar que a qualidade das práticas inclusivas depende tanto das escolhas curriculares quanto das condições oferecidas para sua elaboração e acompanhamento. A diversificação de recursos e procedimentos exige reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, as barreiras presentes nas atividades e as possibilidades de participação dos estudantes. Quando essas decisões são construídas de maneira

fragmentada, torna-se mais difícil assegurar coerência entre as estratégias utilizadas e os conhecimentos que integram a formação escolar.

Outro aspecto que emerge dessa interlocução refere-se à avaliação da aprendizagem. A utilização exclusiva de procedimentos padronizados pode restringir as possibilidades de demonstração dos conhecimentos, enquanto a diversificação dos instrumentos avaliativos pode favorecer a identificação de aprendizagens expressas por diferentes meios. Entretanto, essa diversificação precisa manter relação com os objetivos pedagógicos, para que a flexibilização dos procedimentos não se converta em ausência de critérios ou em redução das expectativas formativas.

A análise também evidencia que as condições de participação escolar não são determinadas apenas pelas características individuais dos estudantes. As relações institucionais, os materiais utilizados e as concepções que orientam as práticas educativas influenciam as oportunidades de aprendizagem. Nesse aspecto, a aproximação com Gomes (2007) amplia a discussão ao permitir considerar que os pertencimentos culturais e étnico-raciais também integram as experiências escolares, exigindo atenção às desigualdades que atravessam a organização curricular.

Dessa forma, a principal contribuição interpretativa desse eixo consiste em reconhecer que a diversificação pedagógica somente adquire sentido inclusivo quando está vinculada à ampliação das oportunidades de participação e aprendizagem. A equidade não se define pela quantidade de adaptações realizadas, mas pela relação entre as condições oferecidas, os objetivos educacionais e o acesso aos conhecimentos. Essa compreensão permite questionar tanto a

uniformização das práticas quanto a construção de percursos hierarquizados, situando a inclusão como compromisso coletivo com o direito à educação.

4.3. Educação Antirracista: Da Inserção de Conteúdos à Transformação das Abordagens Curriculares

A terceira dimensão identificada na literatura refere-se à distinção entre incorporar conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira e transformar criticamente as perspectivas utilizadas em sua abordagem. A análise da Lei nº 10.639/2003, em interlocução com Souza e Lima (2021), Souza et al. (2022), Ribeiro (2019) e Henkin e Catanante (2021), permite compreender que a educação antirracista envolve tanto a presença desses conhecimentos na formação escolar quanto o questionamento das representações e relações que historicamente contribuíram para sua marginalização.

A Lei nº 10.639/2003 estabelece uma responsabilidade curricular relacionada ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, a interpretação conjunta da legislação e das produções examinadas evidência que a obrigatoriedade dos conteúdos constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. A questão central está relacionada às concepções que orientam a seleção e a interpretação desses conhecimentos, especialmente quando determinadas narrativas permanecem associadas a representações estereotipadas da população negra.

Essa tensão torna-se particularmente evidente nas contribuições de Souza e Lima (2021), ao discutirem os desafios do ensino de História

e Cultura Africana na Educação Básica. A análise de suas reflexões permite reconhecer que a presença de conteúdos sobre a África pode coexistir com interpretações restritas de sua história, quando a abordagem privilegia exclusivamente experiências de escravização, pobreza ou conflitos. Nesse caso, a ampliação temática não assegura uma compreensão mais abrangente das sociedades africanas, pois os referenciais utilizados podem continuar reproduzindo imagens historicamente consolidadas.

A partir dessa contribuição, identifica-se uma distinção entre a inclusão quantitativa de conteúdos e a transformação qualitativa de sua abordagem. A primeira refere-se à ampliação da presença de determinados temas no planejamento curricular. A segunda envolve a revisão das narrativas, das fontes e dos critérios interpretativos utilizados para construir conhecimentos sobre os sujeitos e suas experiências históricas. Embora relacionadas, essas dimensões não são equivalentes, pois a presença de novos conteúdos pode ocorrer sem alterações significativas nas representações que orientam sua compreensão.

As contribuições de Ribeiro (2019) ampliam essa interpretação ao situar o enfrentamento do racismo como responsabilidade social relacionada ao reconhecimento das desigualdades e de seus mecanismos de reprodução. Em interlocução com Souza e Lima (2021), essa perspectiva permite compreender que uma abordagem curricular antirracista não se limita à apresentação de informações sobre diferentes culturas. Sua dimensão crítica envolve examinar como determinados grupos foram historicamente representados, quais conhecimentos tiveram sua legitimidade questionada e de que maneira essas interpretações influenciam as relações sociais.

Essa compreensão permite analisar a relevância das escolhas realizadas na abordagem de produções literárias, artísticas e intelectuais de autoria negra. Sua presença no currículo amplia as referências culturais disponíveis aos estudantes, mas o alcance formativo dessas escolhas depende das relações estabelecidas com os demais conhecimentos e das questões propostas durante sua interpretação. Quando essas produções são tratadas apenas como manifestações particulares, sem reconhecimento de sua contribuição para a compreensão da realidade social, permanece a possibilidade de reproduzir a separação entre conhecimentos considerados centrais e expressões culturais apresentadas como complementares.

As reflexões de Souza et al. (2022) acrescentam outra dimensão ao debate ao examinarem possibilidades de articulação curricular relacionadas à Semana da Consciência Negra. A contribuição do estudo permite reconhecer que iniciativas pedagógicas organizadas em torno de acontecimentos ou períodos específicos podem favorecer a discussão das relações étnico-raciais. Entretanto, sua análise em conjunto com os demais referenciais suscita uma questão mais ampla: a relevância de uma atividade não depende apenas de sua realização, mas também das relações que estabelece com os objetivos formativos e com os conhecimentos desenvolvidos ao longo da escolarização.

Desse modo, a oposição entre atividades comemorativas e educação antirracista não deve ser compreendida de maneira simplificada. Propostas relacionadas a datas específicas podem apresentar contribuições pedagógicas relevantes quando articuladas a um planejamento que reconheça a temática como parte da formação escolar. A limitação ocorre quando essas

iniciativas constituem as únicas oportunidades de abordagem das relações étnico-raciais, mantendo os demais conhecimentos desvinculados da problematização das desigualdades e do reconhecimento das contribuições da população negra.

A análise permite identificar, portanto, que a continuidade das práticas antirracistas não corresponde apenas à repetição de atividades ao longo do ano letivo. Sua dimensão curricular envolve a construção de relações entre os conteúdos, a seleção de diferentes perspectivas históricas e culturais e a problematização das representações presentes nos materiais e nas práticas educativas. Essa interpretação amplia o debate ao deslocar a atenção da frequência das ações para sua intencionalidade e para a qualidade das abordagens desenvolvidas.

Nesse contexto, Henkin e Catanante (2021) contribuem para compreender a relação entre formação docente e enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. A interlocução entre suas reflexões e as contribuições de Ribeiro (2019) permite identificar que a formação de professores envolve mais do que o conhecimento das determinações legais ou a disponibilidade de recursos pedagógicos. A construção de abordagens antirracistas também exige reflexão sobre as concepções que orientam as práticas, as representações atribuídas aos sujeitos e os critérios utilizados na interpretação dos conhecimentos escolares.

Essa dimensão evidencia que a transformação curricular não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual dos docentes. Embora suas escolhas sejam relevantes, a continuidade e a articulação das propostas dependem também das condições institucionais de planejamento, formação e acompanhamento

pedagógico. A análise das produções permite compreender que a responsabilidade pela educação antirracista envolve diferentes dimensões da organização escolar, exigindo coerência entre os conhecimentos selecionados, as abordagens utilizadas e as relações educativas estabelecidas.

A principal contribuição desse eixo consiste em reconhecer que a educação antirracista não se define exclusivamente pela inclusão de conteúdos afro-brasileiros, embora sua presença seja indispensável. Seu alcance depende da transformação crítica das perspectivas pelas quais esses conhecimentos são apresentados, relacionados e interpretados. Dessa maneira, a análise evidencia que o enfrentamento do racismo no currículo envolve simultaneamente a valorização das contribuições históricas e culturais da população negra e a problematização dos mecanismos que sustentam representações e relações desiguais.

4.4. Síntese Interpretativa: Currículo, Reconhecimento das Identidades e Enfrentamento das Desigualdades

A articulação dos três eixos analíticos permite compreender que os desafios relacionados à diversidade, à inclusão escolar e à educação antirracista apresentam uma dimensão comum: a necessidade de examinar como as escolhas curriculares influenciam o reconhecimento dos sujeitos e as oportunidades de acesso ao conhecimento. Embora os referenciais analisados abordem questões específicas, sua aproximação evidencia que a organização curricular participa tanto da legitimação de determinadas experiências culturais quanto da definição das condições em que os estudantes se relacionam com os conhecimentos escolares.

A primeira contribuição da análise refere-se à distinção entre reconhecimento formal e reconhecimento curricular da diversidade. As reflexões de Gomes (2007), Honorato, Pereira e Pereira (2024) e Soares e Rocha (2025) permitem compreender que a valorização das diferenças pode permanecer limitada quando não alcança os critérios utilizados para selecionar e interpretar os conhecimentos. Essa constatação demonstra que a presença de referências culturais distintas precisa ser acompanhada de uma reflexão sobre sua legitimidade e sua posição na formação escolar.

A segunda contribuição relaciona-se à compreensão da equidade como compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizagem. A interlocução entre Pacheco (2016) e Costa, Bueno e Vilaronga (2024) evidencia que a diversificação pedagógica não possui caráter inclusivo por si mesma. Sua contribuição depende das condições que oferece para a participação dos estudantes e da preservação do acesso aos conhecimentos. Assim, a diferenciação das estratégias precisa ser analisada a partir de suas finalidades educativas, evitando que o reconhecimento das diferenças resulte em expectativas formativas desiguais.

A terceira contribuição refere-se à necessidade de distinguir a inserção de conteúdos étnico-raciais da transformação das abordagens curriculares. As discussões de Souza e Lima (2021), Souza et al. (2022), Ribeiro (2019) e Henkin e Catanante (2021) permitem reconhecer que a educação antirracista envolve a revisão das representações, dos critérios interpretativos e das condições institucionais que orientam o trabalho pedagógico. Essa compreensão amplia o significado da valorização cultural, relacionando-a ao enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas.

A aproximação dessas contribuições evidencia que a inclusão escolar e a educação antirracista não constituem dimensões equivalentes, pois apresentam fundamentos e questões específicas. Entretanto, ambas podem ser articuladas por uma concepção curricular comprometida com a garantia de direitos, o reconhecimento das identidades e a problematização das desigualdades. Enquanto a inclusão exige atenção às condições de participação e aprendizagem, a educação antirracista destaca a necessidade de enfrentar os processos históricos e institucionais que sustentam a discriminação racial. Sua articulação amplia a compreensão das responsabilidades educativas sem desconsiderar as especificidades de cada campo.

A síntese interpretativa permite, assim, identificar três compromissos interdependentes para a organização curricular: assegurar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, reconhecer a legitimidade das diferentes identidades e experiências culturais e problematizar as desigualdades que atravessam os processos educativos. O primeiro impede que a diversificação pedagógica seja utilizada para justificar a restrição de oportunidades; o segundo questiona a marginalização de conhecimentos e pertencimentos; e o terceiro exige considerar as relações históricas e sociais que influenciam a participação dos sujeitos na educação.

Dessa articulação decorre a principal contribuição teórica do estudo: compreender que a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas não depende apenas da adoção de estratégias diferenciadas ou da ampliação de conteúdos relacionados à diversidade, mas de uma concepção de currículo que integre o direito ao conhecimento, o reconhecimento das identidades e o

enfrentamento das desigualdades. Essa perspectiva oferece fundamentos para a reflexão sobre as escolhas curriculares na Educação Básica, respeitando os limites de uma investigação bibliográfica e sem pressupor que as possibilidades identificadas tenham sido empiricamente verificadas nas instituições escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que o currículo escolar pode contribuir para o reconhecimento da diversidade e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas na Educação Básica quando sua organização ultrapassa a seleção de conteúdos e incorpora uma reflexão crítica sobre os conhecimentos legitimados, as identidades reconhecidas e as condições de participação dos estudantes. A investigação evidenciou que a valorização das diferenças não se efetiva apenas por meio de orientações normativas ou da inclusão de temáticas específicas, mas exige coerência entre as concepções curriculares, as finalidades educativas e o compromisso com o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas.

No que se refere às relações entre currículo e diversidade, a pesquisa possibilitou identificar que o reconhecimento das diferenças envolve questionar os critérios que orientam a seleção e a interpretação dos conhecimentos escolares. A permanência de referências culturais homogeneizadoras pode limitar a visibilidade de experiências e saberes historicamente marginalizados, mesmo em propostas educativas que reconhecem formalmente a pluralidade cultural. Nesse sentido, a contribuição da análise consiste em evidenciar que a democratização curricular pressupõe articular o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos à valorização das diferentes

identidades, evitando tanto a exclusão de determinados saberes quanto sua apresentação como elementos meramente complementares da formação escolar.

A articulação entre inclusão escolar e educação antirracista demonstrou que essas dimensões, embora apresentem especificidades, compartilham o compromisso com a garantia de direitos e a superação das desigualdades educacionais. No campo da inclusão, destacou-se a importância de diversificar as condições de participação e aprendizagem sem reduzir as expectativas formativas dos estudantes. Em relação à educação antirracista, evidenciou-se que a presença de conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira precisa estar associada à revisão crítica das narrativas e representações que orientam sua abordagem. Dessa maneira, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade exige considerar simultaneamente o direito ao conhecimento, o reconhecimento das identidades e o enfrentamento dos processos de discriminação.

Os objetivos estabelecidos foram contemplados por meio da análise das concepções de currículo e produção das diferenças, da discussão sobre diversidade e inclusão escolar e da identificação de possibilidades curriculares relacionadas à educação antirracista. A interlocução entre os referenciais examinados permitiu compreender que essas dimensões não devem ser tratadas como responsabilidades pedagógicas isoladas, pois se articulam nas decisões que orientam a organização dos conhecimentos e as experiências educativas. A principal contribuição do estudo reside, portanto, na sistematização de uma perspectiva integrada de currículo, diversidade e inclusão, oferecendo fundamentos teóricos

para a reflexão sobre práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a valorização da pluralidade cultural.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, os resultados correspondem à interpretação crítica das produções acadêmicas e dos documentos analisados, não permitindo afirmar como as práticas inclusivas e antirracistas se concretizam em instituições escolares específicas. Essa delimitação indica a pertinência de investigações futuras que examinem as relações entre concepções curriculares, planejamento pedagógico e experiências de estudantes e professores em diferentes contextos educacionais. Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva e antirracista exige compreender o currículo como espaço de formação, reconhecimento e transformação social, no qual a garantia do direito à aprendizagem deve estar associada à valorização das identidades e ao enfrentamento das desigualdades que atravessam a realidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial 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: 30 out. 2026.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; BUENO, Adriana Correa; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Caso de ensino como recurso reflexivo da potencialidade do coensino no Estado de São Paulo. **Revista**

Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, Campo Grande, v. 8, n. 17, p. 12-30, 2024. DOI: https://doi.org/10.61389/rbecl.v8i17.8287.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HENKIN, Rosana Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Formação de professores(as) em gênero, raça e etnia: contribuições do projeto gênero e diversidade na escola. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem,** Campo Grande, v. 5, n. 9, 2021.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. "Se tem diferença, te(re)mos problema(s)": diferença(s) e tensões curriculares. **Revista de Educación,** ano 15, n. 31.1, p. 21-38, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, 2016. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2016.25648.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Herbia Araujo; ROCHA, Maira Teresa Gonçalves. Interculturalidade na escola: um estudo sobre os documentos que

orientam as políticas de educação. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem,** Campo Grande, v. 9, n. 18, p. 289-305, 2025. DOI: https://doi.org/10.61389/rbecl.v9i18.8657.

SOUZA, Odair de; LIMA, Valdemar de Assis. História e cultura africana na Educação Básica: entre dilemas e propostas de ensino. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem,** Campo Grande, v. 5, n. 10, 2021.

SOUZA, Odair de; LOPES, Marcelo; MORAES, Karina Farias de; SANTOS, João Paulo dos. Currículo e diferenças étnico-raciais na Educação Básica: para além da Semana da Consciência Negra. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem,** Campo Grande, v. 6, n. 12, e612222, 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/view/6876.

---

[1] Professora da Educação Básica-Município de Cáceres/MT e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-Profei da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Sinop MT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutora em Sociologia, Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-Profei *Campus* Sinop MT, Coordenadora do Grupo de pesquisa Políticas Públicas Inclusão, Diversidade e Diferença (PPIDD) *Campus* Sinop MT, Professora Adjunta na Área de Metodologia de Ensino Lotada na Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)-*Campus* de Sinop /MT, Atua como coordenadora de área do Projeto Pibid -

ALFABETIZAÇÃO na UNEMAT, *Campus de Sinop/MT.* E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Professora da Educação Básica-Município de Cáceres/MT e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-Profei da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Sinop MT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Professora da Educação Básica-Município de Cáceres/MT e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-Profei da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Sinop MT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Professora da Educação Básica-Município de Cáceres/MT e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Cáceres MT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail