



INTEGRA
FACULDADES INTEGRADAS DA AMÉRICA DO SUL

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO DE SUJEITOS**

CARLA RENATA DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: OS EFEITOS DA LEI
Nº 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CALDAS
NOVAS/GO**

CALDAS NOVAS/GO

2025

CARLA RENATA DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: OS EFEITOS DA LEI
Nº 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CALDAS
NOVAS/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Formação de Sujeitos, pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

**CALDAS NOVAS/GO
2025**

FICHA DE AVALIAÇÃO

CARLA RENATA DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: OS EFEITOS DA LEI
Nº 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CALDAS
NOVAS/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Formação de Sujeitos, pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva
Professor Orientador - UNISC

Prof^a. Dr^a. Betina Hillesheim
Professora Examinadora - UNISC

Prof^a. Dr^a. Viviane I. Weschenfelder
Professora Examinadora - UNISINOS

**Caldas Novas/GO
2025.**

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Carla Renata

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: OS EFEITOS DA
LEI N° 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CALDAS
NOVAS/GO / Carla Renata Oliveira. – 2025.

120 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Mozart Silva.

1. Educação antirracista. 2. Formação de Professores. 3.
Interdisciplinaridade. 4. Diversidade Cultural. 5. Currículo
Escolar. I. Silva, Mozart. II. Título.

Á minha ancestralidade, que resistiu, sonhou e abriu caminho para que hoje eu pudesse estar aqui. Cada conquista minha carrega a força de suas lutas, a esperança de suas vozes e o brilho de sua resiliência. Dedico este trabalho a vocês, que, mesmo invisibilizados pela história oficial, são os verdadeiros pilares da educação e do conhecimento que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha família pelo apoio e incentivo que sempre me deram para nunca parar de estudar.

Aos meus professores, o meu muito obrigada pela troca de conhecimentos. Vocês foram de suma importância para a concretização deste trabalho.

A Faculdade Integra, meus sinceros agradecimentos. Não fosse essa oportunidade “em casa” jamais conseguiria cursar um mestrado. Serei eternamente grata!

Aos diretores que gentilmente disponibilizaram toda a documentação necessária para a realização desta pesquisa, o meu agradecimento.

Ao meu mestre, meu mentor e orientador Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva. Obrigada pelas considerações e direcionamento, sempre bem conduzidos. Em especial, por estar sempre disponível a me atender, pela dedicação e paciência!

Trabalhar sobre questões raciais na escola promove uma educação inclusiva e equitativa, que reconhece e valoriza a diversidade, combate o racismo estrutural e prepara os alunos para serem cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Autor Desconhecido

RESUMO

A presente pesquisa investiga a incorporação e os efeitos da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da Rede de Ensino, analisando como essa legislação tem sido refletida nos documentos escolares e nas práticas pedagógicas. As questões norteadoras deste estudo são: Após vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, quais os efeitos de sua incorporação nos documentos e práticas pedagógicas de uma escola pública em Caldas Novas/GO na promoção de uma educação antirracista? De que forma as políticas de combate ao racismo, orientadas pela Lei, têm se manifestado nos documentos que norteiam a educação básica dessa instituição e nas ações desenvolvidas no ambiente escolar? O objetivo geral deste estudo é analisar os efeitos da incorporação da Lei nº 10.639/03 nos documentos e nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual no município de Caldas Novas, Goiás, avaliando seus impactos na promoção de uma educação antirracista e na abordagem das questões raciais no contexto escolar, vinte anos após sua promulgação. Como procedimento metodológico central, utilizou-se a análise documental. Esta se deu por meio do exame de documentos externos (Resolução nº 3/2018, Bimestralização de 2021, DCGOEM de 2021 e o EducaCenso de 2024) e internos da escola investigada (Projeto Político Pedagógico de 2024, Regimento Escolar de 2022, Matriz Curricular do Ensino Fundamental II e Ensino Médio), além de 11 projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2024, visando avaliar as práticas pedagógicas dos docentes. Para fundamentar a análise, realizou-se, ainda, uma revisão sistemática de literatura, utilizando o método PRISMA para compreensão do campo de pesquisas e elaboração da Fundamentação Teórica. Os principais resultados apontam que, embora a escola demonstre esforços para incluir a temática étnico-racial, a transversalidade da Lei nº 10.639/03 ainda não está consolidada, sendo tratada de forma fragmentada e limitada a eventos pontuais. Além disso, a interdisciplinaridade e a representatividade de autores e intelectuais negros e indígenas ainda são insuficientes nas referências utilizadas nos projetos analisados. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 10.639/03 na escola estudada requer um planejamento mais estruturado, formação docente continuada e estratégias pedagógicas que garantam a presença constante das temáticas étnico-raciais em todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação antirracista; diversidade cultural; interdisciplinaridade; currículo escolar; formação docente.

ABSTRACT

This research investigates the incorporation and effects of Law No. 10.639/03, which mandates the inclusion of "Afro-Brazilian and African History and Culture" in the official curriculum of the Brazilian education system. It analyzes how this legislation has been reflected in school documents and pedagogical practices. The guiding questions of this study are: Twenty years after the promulgation of Law No. 10.639/03, what are the effects of its incorporation into the documents and pedagogical practices of a public school in Caldas Novas/GO in promoting an anti-racist education? How have anti-racist policies, guided by the Law, manifested in the documents that orient the basic education of this institution and in the actions developed within the school environment? The research objective is to understand the effects of the incorporation of Law No. 10.639/03 into the documents and pedagogical practices of a state public school in the municipality of Caldas Novas, Goiás, analyzing its impacts on the promotion of anti-racist education and the approach to racial issues in the school context, twenty years after its promulgation. Documentary analysis was used as the central methodological procedure. This involved examining external documents (Resolution No. 3/2018, Bimonthly Planning of 2021, DCGOEM of 2021, and EducaCenso of 2024) and internal documents of the investigated school (Political-Pedagogical Project of 2024, School Regulations of 2022, Curriculum Matrix for Elementary School II and High School), as well as 11 projects developed throughout the 2024 school year, aiming to evaluate the pedagogical practices of the teachers. To support the analysis, a systematic literature review was also conducted, using the PRISMA method to understand the research field and develop the theoretical framework. The main results indicate that, although the school demonstrates efforts to include ethno-racial themes, the transversality of Law No. 10.639/03 is not yet consolidated, being treated in a fragmented way and limited to punctual events. Furthermore, interdisciplinarity and the representation of Black and Indigenous authors and intellectuals are still insufficient in the references used in the analyzed projects. It is concluded that the effectiveness of Law No. 10.639/03 in the studied school requires more structured planning, continuous teacher training, and pedagogical strategies that ensure the constant presence of ethno-racial themes across all areas of knowledge.

Keywords: anti-racist education; cultural diversity; interdisciplinarity; school curriculum; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma de Triagem dos Textos Seleccionados.....	39
Figura 2 - Mapa com a localização das 13 Universidades representadas no Quadro 1	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 13 dissertações analisadas nesta Revisão Sistemática da Literatura	42
Quadro 2 - Quadro Comparativo dos Documentos Externos	58
Quadro 3 - Projetos Desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, em 2024.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Os motivos de exclusão das 137 dissertações/teses	40
Gráfico 2 - Quantitativo, em porcentagem de estudantes do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, por cor/raça.....	71

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCGOEM	Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Dos Movimentos Negros à Implantação da Lei nº 10.639/03	19
2.2 Educação como estratégias antirracistas	30
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A Lei Nº 10.639/03	37
3.1 Procedimentos metodológicos.....	38
3.2 Apresentação dos textos selecionados.....	41
3.3 Resumo das 13 dissertações selecionadas	46
3.4 Análise das dissertações quanto aos documentos analisados	51
4 LOCAL DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	57
4.1 Local da Pesquisa.....	57
4.2 Documentos Externos.....	58
4.2.1 Resolução CEE/CP nº 03, de 16 de fevereiro de 2018	60
4.2.2 Bimestralização de Goiás (2021)	64
4.2.3 Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DCGOEM)	67
4.2.4 Diretrizes Pedagógicas da Seduc (2024).....	69
4.2.5 O EducaCenso 2024	71
4.3 Documentos Internos da Escola	75
4.3.1 Projeto Político Pedagógico (PPP).....	76
4.3.2 Matrizes curriculares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio	80
4.3.3 Regimento Escolar	83
4.3.4 Projetos Desenvolvidos na escola.....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada pela intensa miscigenação, resultado de um processo histórico que envolveu a interação de diversas etnias, principalmente indígenas, africanas e europeias. Essa miscigenação contribuiu para a formação de uma identidade cultural rica e diversa, onde a população negra desempenha um papel fundamental. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria da população brasileira é composta por negros e pardos, reforçando a importância de reconhecer e valorizar essa herança cultural em todos os aspectos da sociedade, inclusive na educação.

Apesar dessa riqueza cultural, o Brasil ainda enfrenta graves problemas relacionados ao preconceito, discriminação e racismo. Esses problemas são enraizados em uma longa história de escravidão e desigualdade social que ainda impacta a vida dos negros no país. A discriminação racial se manifesta em diversas esferas, como no mercado de trabalho, no acesso à educação e na segurança pública. É necessário um esforço contínuo para combater essas injustiças e promover a equidade racial em todos os setores da sociedade.

Ainda que “[...] o preconceito racial nem sempre gere comportamentos discriminatórios, pois é da ordem da consciência de indivíduos ou grupos, ele é a base sobre a qual se assenta a discriminação [...]” (Cruz, 2014). A escola desempenha um papel crucial na luta contra o racismo, sendo um espaço privilegiado para a promoção de valores como igualdade, respeito e diversidade. Através da educação, é possível desconstruir estereótipos, desafiar preconceitos e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar é uma estratégia essencial para sensibilizar os alunos sobre a importância da diversidade e combater o racismo desde cedo.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03, promulgada em 2003, representa um marco na educação brasileira. A lei torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica, com o objetivo de valorizar a contribuição dos povos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira e combater o racismo através da educação. Com mais de vinte anos após sua promulgação, é essencial avaliar como essa lei tem sido implementada nas escolas e quais são seus impactos efetivos no combate ao racismo.

As questões norteadoras desta pesquisa são: “Após vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, quais os efeitos de sua incorporação nos documentos e práticas pedagógicas de uma escola pública em Caldas Novas/GO na promoção de uma educação antirracista? De que forma as políticas de combate ao racismo, orientadas pela Lei, têm se manifestado nos documentos que norteiam a educação básica dessa instituição e nas ações desenvolvidas no ambiente escolar?”.

O objetivo geral deste estudo é analisar os efeitos da incorporação da Lei nº 10.639/03 nos documentos e nas práticas pedagógicas de uma escola pública estadual no município de Caldas Novas, Goiás, avaliando seus impactos na promoção de uma educação antirracista e na abordagem das questões raciais no contexto escolar, vinte anos após sua promulgação.

Os objetivos específicos são: a) Compreender como a Lei nº 10.639/03 tem sido incorporada nos documentos pedagógicos da escola estudada, identificando as abordagens, conteúdos e estratégias propostas para a temática da história e cultura afro-brasileira e africana; b) Mapear as discussões e diretrizes sobre a Lei nº 10.639/03 e a educação antirracista presentes nos documentos analisados, compreendendo como as questões raciais são abordadas e contextualizadas nas políticas e nos planejamentos institucionais; c) Identificar, nos documentos pedagógicos da escola analisada, como a Lei nº 10.639/03 tem sido integrada e que indícios de transformações ou discussões sobre as questões raciais essa integração tem gerado no ambiente escolar.

Diante de tais assertivas, o presente estudo apresenta-se como um projeto qualitativo, documental e de revisão de literatura que propõe uma análise aprofundada dos impactos e desafios enfrentados pela implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Completando duas décadas desde sua promulgação, é fundamental examinar como essas diretrizes têm sido interpretadas e aplicadas em contextos educacionais específicos, focando em uma escola estadual na cidade de Caldas Novas, Goiás.

A escolha específica de analisar a implementação e aplicabilidade dessa legislação em uma instituição de ensino estadual na cidade de Caldas Novas, Goiás, permite uma investigação mais evidente e contextualizada, por levar em consideração a pluralidade de uma cidade inserida num contexto turístico, com uma diversidade na recepção dos alunos.

Dentro desse contexto, o presente estudo também se propõe a explorar as experiências e perspectivas de diferentes atores dentro da comunidade escolar, incluindo educadores, estudantes e gestores. Ao focar na realidade dessa escola estadual em Caldas Novas/GO, espera-se alcançar reflexões que permitam mostrar as peculiaridades e fatores que podem influenciar a efetividade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo assim para uma análise mais precisa e contextualizada da implementação da Lei nº 10.639/03, nesse ambiente educacional específico.

Nessa perspectiva, o tema ganha profundidade ao se considerar o percurso da pesquisadora, pois atuando como profissional da educação na própria instituição investigada e, sendo uma mulher negra, as questões que envolvem a implementação da Lei nº 10.639/03 adquirem um caráter de urgência e pertinência inegável. A vivência direta com os desafios e as possibilidades desse ambiente escolar, aliada à perspectiva de quem é diretamente impactada pelas questões raciais, potencializa a sensibilidade e a acuidade na análise dos dados, conferindo à pesquisa um olhar intrínseco e comprometido com a promoção da equidade racial no contexto educacional.

A relevância desta pesquisa é múltipla, abrangendo aspectos acadêmicos, sociais e educacionais. Academicamente, o estudo contribui para a ampliação do conhecimento sobre a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a equidade racial. Socialmente, oferece insights sobre os avanços e desafios na promoção de uma educação antirracista no Brasil, destacando a importância da legislação específica para a promoção da justiça racial. Educacionalmente, fornece subsídios para que gestores e educadores possam aprimorar suas práticas pedagógicas e fortalecer a aplicação da Lei nº 10.639/03, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e consciente das questões raciais.

Esta dissertação apresenta-se organizada da seguinte maneira: No primeiro capítulo a Introdução onde serão apresentados os objetivos e a questão norteadora, bem como outros dados relevantes para iniciar nossa pesquisa.

No segundo capítulo o Fundamentação Teórica onde apresentam-se três subtítulos: A primeira delas aborda questões histórica, definições e conceitos correlacionados às questões raciais no Brasil. A segunda parte trata dos movimentos negros à implantação da Lei nº 10.639/03. A terceira discute sobre a escola como espaço de transformação social e respeito à diversidade.

Como complemento da Fundamentação Teórica e mecanismos para ter um mapeamento da literatura sobre a Lei nº 10.639/03 e a identificação de lacunas, no terceiro capítulo, apresentamos uma Revisão Sistemática da Literatura sobre a Lei nº 10.639/03. Nele foram analisadas 13 dissertações sobre a implementação dessa lei, todas com análise documental.

No quarto capítulo, a Metodologia onde é apresentado o tipo de pesquisa, bem como sua abordagem; o local de pesquisa e sua população; os procedimentos que foram colocados em prática, assim como foi realizada a análise de dados.

No quinto capítulo a Análise e Discussão dos Dados onde foram analisados os documentos que compuseram a amostra desta pesquisa. Para cumprir o objetivo traçado analisamos: a Resolução do Estado de Goiás; o EducaCenso; o DCGO e Bimestralização; o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo; a Matriz Curricular; o Regimento Escolas e 11 Projetos Desenvolvidos.

Assim, no sexto capítulo, as Considerações Finais apresentam o alcance dos objetivos da pesquisa e os principais resultados obtidos, evidenciando os avanços e desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 na escola investigada. Este capítulo discute a efetividade da lei, a persistência de uma abordagem fragmentada da temática racial e a necessidade de um compromisso institucional mais robusto, reiterando a importância de um planejamento estruturado, formação docente continuada e estratégias pedagógicas que garantam a transversalidade da educação antirracista no ambiente escolar, reconhecendo o racismo como um fenômeno estrutural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta-se subdividido em duas partes. A primeira parte trata dos movimentos negros à implantação da Lei nº 10.639/03. A segunda discute sobre a escola como espaço de transformação social e respeito à diversidade.

2.1 Dos Movimentos Negros à Implantação da Lei nº 10.639/03

Os movimentos negros contemporâneos no Brasil têm suas estratégias e demandas profundamente enraizadas em uma longa trajetória histórica de resistência e luta por justiça racial. Desde o século XX, essas organizações têm se articulado em torno de pautas como a afirmação identitária, o combate ao racismo estrutural e a conquista de direitos sociais e políticos. A influência das estratégias de resistência histórica, como os quilombolas, permanece evidente, mas agora se soma à luta por políticas públicas, como as ações afirmativas e a implementação de leis que valorizam a história e cultura afro-brasileira, a exemplo da Lei nº 10.639/03 (Silva, 2020; Nascimento, 2010).

A trajetória dos movimentos negros no Brasil e a implantação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, é uma narrativa rica e significativa que reflete a luta por reconhecimento, igualdade e justiça social. A implementação dessa lei representa não apenas um marco na educação, mas também o reconhecimento de um direito fundamental reivindicado por gerações de ativistas negros, especialmente pelo Movimento Negro Unificado (MNU). A partir de 1978, com a fundação do MNU, o movimento negro brasileiro fortaleceu suas ações e consolidou sua luta pela visibilidade e reconhecimento da cultura e história africana no país, questionando a exclusão das contribuições dos povos negros da narrativa oficial brasileira (Gomes, 2019).

A criação da Lei 10.639/03 se deve à pressão contínua dos movimentos sociais, que buscaram corrigir a invisibilidade e o apagamento histórico das contribuições africanas e afro-brasileiras no contexto educacional. Como pontua Silva (2018), a luta desses movimentos visa não apenas a inserção de conteúdos no currículo escolar, mas também uma educação antirracista, que desafie estereótipos e combata o racismo estrutural. A aprovação da lei trouxe à tona a necessidade de uma reeducação das bases sociais, estimulando um olhar crítico sobre o papel do negro

na formação da sociedade brasileira, além de propor uma reestruturação curricular capaz de valorizar as identidades afrodescendentes.

Para o Movimento Negro Unificado, a educação sobre a cultura afro-brasileira é uma ferramenta central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Santos (2019), o MNU enxergava o sistema educacional como um espaço estratégico para a transformação social, defendendo que o ensino de conteúdos afro-brasileiros contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos. A lei, portanto, reflete a materialização de uma das principais bandeiras do movimento negro, evidenciando o impacto das mobilizações sociais no combate ao racismo e na promoção de uma educação inclusiva.

Ademais, a promulgação da Lei 10.639/03 representa um marco na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, destacando-se como uma vitória frente às políticas históricas de silenciamento e marginalização. Carneiro (2019, p. 47) afirma que "a invisibilidade das contribuições afrodescendentes no currículo escolar reflete o projeto de apagamento sistemático que sustentou a estrutura de dominação racial no Brasil". Antes da implementação dessa lei, o currículo escolar negligenciava a história e as contribuições dos africanos e seus descendentes, limitando a compreensão sobre o impacto de suas resistências no desenvolvimento cultural e social do país.

Ao introduzir temáticas como a história da escravidão, o legado cultural africano e a importância das resistências negras, a Lei 10.639/03 não apenas resgata narrativas apagadas, mas também se posiciona contra os mitos da "democracia racial". Conforme observa Carneiro (2019, p. 62), "a desconstrução da ideia de igualdade racial é essencial para a formação de uma sociedade verdadeiramente antirracista, pois expõe as raízes do preconceito e desafia as estruturas que perpetuam as desigualdades". Dessa forma, a legislação contribui para uma educação mais inclusiva e transformadora, que promove a construção de um Brasil mais justo e consciente de sua pluralidade cultural.

Portanto, a Lei 10.639/03, mais do que uma imposição curricular, é uma conquista de resistência que carrega consigo a história de luta dos movimentos negros, sobretudo o Movimento Negro Unificado, que foi um dos primeiros a sistematizar a importância de se ensinar e preservar a cultura afro-brasileira como parte do patrimônio nacional. Esse marco legal, como defende Costa (2021), é uma ferramenta vital para promover a equidade educacional e reforçar a necessidade de

políticas que assegurem o reconhecimento das identidades afrodescendentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e justa.

Os movimentos sociais negros no Brasil têm uma longa história de luta e resistência, que se estende desde o período colonial até os dias atuais. São iniciativas organizadas por afrodescendentes e seus aliados com o objetivo de combater o racismo, a discriminação racial e promover a igualdade social, econômica e política. Eles desempenharam um papel crucial na promoção da igualdade racial, na luta contra o racismo e na construção de uma identidade negra no país.

Durante os períodos colonial e imperial do Brasil, que se estenderam do século XVI ao XIX, a população negra desempenhou um papel fundamental na formação da sociedade brasileira, especialmente por meio do trabalho forçado no sistema escravocrata. A escravidão foi uma instituição central que não apenas sustentou a economia, mas também moldou profundamente as estruturas sociais, políticas e culturais do país, deixando marcas duradouras nas relações de poder e nas práticas sociais. Entretanto, a importância da população negra transcende o contexto da escravidão e é essencial para compreender a própria constituição das relações de sociabilidade e dos elementos culturais que caracterizam a identidade nacional.

Mesmo sob condições de extrema opressão e violência, os africanos escravizados e seus descendentes construíram e preservaram práticas culturais, religiosas, linguísticas e artísticas que influenciaram decisivamente a cultura brasileira. Através de sua resistência e resiliência, a população negra contribuiu para a criação de espaços de sociabilidade e trocas culturais que desafiaram e expandiram os limites impostos pelo regime escravocrata. Os quilombos, por exemplo, tornaram-se símbolos de resistência e lugares de autonomia, onde se desenvolviam práticas sociais, culturais e econômicas alternativas ao sistema colonial. Esses espaços, entre outros, permitiram que práticas africanas e afro-brasileiras fossem preservadas e reinventadas, influenciando diretamente manifestações culturais como o samba, o candomblé, a capoeira e até mesmo expressões na língua e culinária, que hoje são parte integrante da cultura brasileira.

Além disso, a participação da população negra na sociedade brasileira, mesmo após a abolição em 1888, continuou a impactar as dinâmicas sociais e econômicas do país. A luta por reconhecimento, igualdade e justiça não se limitou ao período da escravidão, mas se estendeu à construção de movimentos sociais e políticos que visavam a inclusão e os direitos civis. A população negra não apenas participou, mas

foi essencial na configuração das relações sociais, estabelecendo vínculos que influenciaram a formação de uma sociedade plural e multicultural, ainda que, muitas vezes, invisibilizados pela narrativa oficial. Com isso, a presença negra na história do Brasil ultrapassa o período escravocrata, sendo central para a constituição das bases de sociabilidade, cultura e resistência que definem o Brasil contemporâneo.

O processo de resistência dos negros escravizados no Brasil foi multifacetado e profundamente ligado à formação da identidade cultural brasileira. Os negros escravizados não se submeteram passivamente à opressão. Segundo o autor Amaral (2011) os negros utilizaram diversas formas de resistência e em uma delas eram chamadas de “fugas reivindicatórias:

Essas eram as chamadas fugas reivindicatórias, ausências temporárias do trabalho, das quais o fugitivo costumava retornar por conta própria depois de alguns dias. Ao fugir o escravo comprometia a produção e colocava em xeque a autoridade do senhor. Isso quer dizer que as fugas não só traziam prejuízos econômicos, como expunham os limites da dominação senhorial. Diante da possibilidade de não poder contar com a força de trabalho dos fugidos e com a autoridade ameaçada, os senhores eram, muitas vezes, levados a negociar, a ceder em alguns aspectos, embora a contragosto (Amaral, 2011).

Segundo os autores eles utilizavam as tais “fugas” como uma forma de protesto ou negociação com seus senhores. Elas serviam como uma estratégia para comprometer a produção e desafiar a autoridade dos senhores de escravos.

Outra forma eram a formação de quilombos que representavam algumas das formas mais visíveis de resistência, esses espaços eram não apenas refúgios, mas também locais de construção de uma nova sociedade, pautada pela liberdade e pela igualdade. (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

Dentre as estratégias de luta e resistência dos negros no contexto pós-abolição destaca-se a imprensa. Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006) o surgimento da “imprensa negra” no Brasil, foi um movimento crucial para a articulação e mobilização da comunidade afro-brasileira. Um exemplo notável dessa época é o jornal “O Menelick,” que foi lançado em 1915. O título Menelick homenageava o imperador etíope Menelick II, que derrotou os italianos na batalha de Adwa, em 1896. Com isso ele se tornou um exemplo de resistência ao domínio europeu na África. Logo no primeiro número, os jornalistas esclareceram ser aquele um ato de respeito ao “grande rei da raça preta”. Sendo assim a “imprensa negra” tinha como objetivo criar um espaço para que vozes negras pudessem ser ouvidas em uma sociedade que as

marginalizava sistematicamente. Esses jornais tinham a função de informar, educar e promover o debate sobre questões importantes para a comunidade negra, como os direitos civis, a cultura afro-brasileira e a luta contra o racismo, desempenhando um papel fundamental ao fomentar a identidade e a consciência coletiva entre os afro-brasileiros, possibilitando a organização política e social ao longo do século XX. Essa iniciativa foi uma das primeiras formas de resistência organizada contra as estruturas racistas no país, estabelecendo uma base para futuros movimentos de direitos civis e igualdade racial.

Ao homenagear o rei etíope, os militantes paulistas davam um claro sentido positivo à ligação com a África. Numa época em que as teorias sobre a superioridade do Ocidente branco estavam em voga, os redatores do *Menelik* afirmavam que todos os negros faziam parte de uma mesma história de lutas e vitórias, a exemplo daquela do imperador africano (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 260-261).

Posteriormente a isso, fundada em 1931, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das primeiras organizações políticas compostas por negros voltadas para o combate ao racismo no Brasil. A FNB se tornou um partido político em 1936, mas foi extinta em 1937 pelo Estado Novo de Getúlio Vargas. A União dos Homens de Cor (UHC) foi criada em 1943, em Porto Alegre e teve ramificações em 10 estados brasileiros. Foi uma importante organização na luta contra a discriminação racial e pela melhoria das condições de vida dos negros (Pereira, 2007).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento, foi um marco na luta pela representatividade negra nas artes e pela denúncia do racismo no Brasil. Em um contexto em que atores negros eram relegados a papéis estereotipados e subalternos, o TEN ofereceu espaço para que a comunidade negra se expressasse artisticamente e fortalecesse sua identidade cultural. As produções teatrais do TEN frequentemente abordavam questões de resistência e valorização da cultura africana, proporcionando ao público uma visão crítica das desigualdades raciais presentes na sociedade. Assim, o grupo funcionava tanto como um espaço de formação artística quanto de conscientização social, promovendo um novo olhar sobre a história e as contribuições da população negra no Brasil (Nascimento, 1982; Silveira, 2009).

Além de suas produções artísticas, o TEN organizava eventos e debates sobre discriminação racial e políticas afirmativas, estimulando o surgimento de uma consciência coletiva e o fortalecimento da identidade afro-brasileira. Com isso,

consolidou-se como uma plataforma de mobilização social e cultural, sendo precursor de uma tradição de teatro negro no Brasil, que inspiraria movimentos e artistas nas décadas seguintes. Dessa forma, o TEN deixou um legado duradouro na valorização da cultura negra e na luta por igualdade, sendo até hoje uma referência na resistência contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa (Gomes, 2012; Ferreira, 2018).

Na década de 1950 a 1960 os movimentos negros internacionais se intencificaram. Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos da América (EUA): Liderado por figuras como Martin Luther King Jr. e Malcolm X. Os Panteras Negras, fundado, em 1966, nos EUA, focava na autodefesa armada, na luta contra a brutalidade policial e na promoção de programas comunitários para afro-americanos. O Movimento Anti-Apartheid liderado por Nelson Mandela, na África do Sul. O Movimento Negritude iniciado por intelectuais africanos e caribenhos, como Aimé Césaire e Léopold Sédar Senghor, promoveram, a valorização da cultura e identidade africana e afrodescendente na primeira metade do século XX (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

No caso do Brasil, Pereira (2007) cita o Grupo Palmares criado, em Porto Alegre, em 1971, sendo um dos pioneiros a se organizar contra a discriminação racial no Brasil. Alberti e Pereira (2010), cita outros três: a) O Centro de Estudos e Arte Negra (Cecan) que foi fundado, em São Paulo, em 1972, focava na valorização da cultura negra através de atividades artísticas e educacionais; b) A Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba) que foi iniciada, no Rio de Janeiro, em 1974, promovendo o intercâmbio cultural e a solidariedade entre Brasil e África; c) E o Bloco Afro Ilê Aiyê que foi fundado, em Salvador, em 1974, e ficou conhecido por suas manifestações culturais, especialmente durante o carnaval, promovendo a cultura afro-brasileira e a consciência racial.

O Movimento Negro Unificado (MNU) se destaca como um marco na organização e articulação da luta contra o racismo no Brasil. Fundado em julho de 1978, na cidade de São Paulo, o MNU surgiu como resposta a episódios de discriminação racial exacerbada, como o caso do assassinato de um operário negro e a expulsão de atletas negros de um clube em São Paulo. Esses eventos acenderam um alerta sobre a necessidade de uma resposta mais robusta e unificada contra o racismo estrutural e a violência racial no Brasil. O MNU nasceu de uma manifestação pública nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, simbolizando sua intenção

de ocupar espaços públicos e dar visibilidade às demandas e direitos da população negra.

A criação do MNU representou um esforço importante para unir as diversas correntes do ativismo negro, promovendo a conscientização racial, a valorização da cultura afro-brasileira e a defesa de políticas públicas específicas. Ele também trouxe críticas diretas ao mito da democracia racial no Brasil, insistindo na necessidade de reconhecer e enfrentar as desigualdades raciais de forma direta e estruturada. Através de sua atuação, o MNU se consolidou como uma das organizações mais influentes na história do movimento negro brasileiro, contribuindo significativamente para os avanços nas lutas por igualdade racial e justiça social. (Alberti; Pereira, 2010; Pereira, 2007).

Silva (2023, p. 72), ao mencionar sobre o MNU, discute sua evolução e impacto nas pautas antirracistas no Brasil. Destaca que, desde os anos 1980, o MNU adotou uma abordagem cada vez mais "racialista" e "africanista", buscando redefinir práticas culturais como "negras" em vez de "afro-brasileiras", o que reflete uma mudança na forma como a identidade é percebida e reivindicada. Esses movimentos foram fundamentais para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, trazendo mudanças significativas nas leis e políticas públicas, além de fortalecerem a identidade e a cultura negra.

Conforme Silva (2023) destaca o papel dos movimentos negros no Brasil na luta por reconhecimento e emancipação, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990. O autor ainda menciona que as análises sociológicas desse período foram fundamentais para respaldar as pautas do Movimento Negro Unificado (MNU), que ganhou notoriedade e reconhecimento oficial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares evidenciou a exigência de políticas antirracistas, afirmando que o mito da democracia racial estava "reduzido a cinzas" (p. 65) e demandando ações efetivas do Estado.

Dessa forma, Kipnis (2010) apresenta uma linha do tempo que inclui os presidentes da República e algumas iniciativas governamentais relevantes para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Por exemplo, durante o governo de José Sarney (1985-1990), houve avanços significativos em resposta às demandas articuladas pelo movimento negro. No período, debates com lideranças desse movimento influenciaram diretamente a elaboração da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o racismo como crime imprescritível e inafiançável. Outra conquista

marcante foi o tombamento da Serra da Barriga, local emblemático do Quilombo dos Palmares, em 1986, além da criação da Fundação Cultural Palmares (FCP) em 1988, no centenário da abolição.

Além disso, Sarney incluiu o quesito “raça/cor” nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), permitindo maior visibilidade às condições socioeconômicas da população negra (Kipnis, 2010, p. 152). Essas iniciativas, embora fruto de decisões governamentais, devem ser compreendidas no contexto de uma intensa articulação do movimento negro, que reivindicava o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileiras, bem como a implementação de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades raciais.

Já no Governo de Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992), mesmo com breve duração, ocorreu o primeiro reconhecimento oficial de uma área quilombola, o Quilombo Flexal, no Maranhão. Em 1991, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (Enen) resultando na organização da Coordenação Nacional de Entidades Negras. Com a saída de Collor, Itamar Augusto Cautiero Franco governa (1992-1995) e a temática racial não ocupou lugar de destaque na sua agenda (Kipnis, 2010).

Entretanto, Kipnis (2010) explica que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) que grandes transformações ocorreram. Implantou o Programa Brasil, Gênero e Raça, destinado ao combate do racismo nas relações trabalhistas. Recebeu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em memória dos 300 anos da morte do líder quilombola. Colocou em prática o Programa Nacional de Anemia Falciforme e incluiu a categoria “cor” certidões de nascimento e de óbito.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil vivenciou avanços importantes no reconhecimento e na promoção dos direitos das comunidades negras e quilombolas, o que impactou diretamente o Movimento Negro Unificado (MNU) e contribuiu para a internacionalização de suas pautas. Entre os feitos significativos, destaca-se a titulação de oito terras quilombolas, abrangendo uma área de aproximadamente 116 mil hectares. Esse movimento de regularização fundiária representou um avanço na valorização e proteção dos territórios tradicionais, reconhecendo formalmente os direitos das comunidades quilombolas sobre suas terras ancestrais (Santos, 2018). No contexto dessa valorização dos direitos humanos, em 1996 foi lançado o 1º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), marcando

a incorporação das demandas do movimento negro na agenda política brasileira e alinhando o Brasil aos debates internacionais sobre igualdade racial e direitos humanos (Silva, 2019).

Essas iniciativas internas ganharam uma dimensão internacional com a participação do Brasil na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, em 2001. Na Conferência de Durban, o Brasil assumiu uma posição de protagonismo ao pautar a história de discriminação racial e as políticas de reparação, afirmando compromissos que favoreceram a discussão sobre ações afirmativas e cotas raciais. Esse protagonismo incentivou os primeiros movimentos organizados em defesa de cotas raciais para o acesso ao ensino superior, fortalecendo o MNU como representante de uma luta que transcende as fronteiras nacionais e ecoa demandas históricas por igualdade. Entre 2001 e 2002, foram delineadas as primeiras políticas de ação afirmativa para grupos socialmente desfavorecidos, como negros e indígenas, integrando o Brasil a um movimento global por justiça racial (Ferreira, 2018). Ao defender essas políticas, o MNU ampliou seu campo de influência, consolidando-se como uma voz representativa dos direitos da população negra e contribuindo para a internacionalização das pautas antirracistas.

Podemos dizer que FHC preparou terreno para que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) pudesse aprovar, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A referida alteração se deu nos artigos 26-A e 79-B, conforme vemos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

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

Na ocasião, o Brasil se destacou ao adotar uma postura proativa em relação às demandas históricas do movimento negro, abordando o legado do colonialismo e do racismo estrutural no país. Como afirma Silva (2023, p. 45), "a participação brasileira em Durban representou um divisor de águas ao reconhecer oficialmente as desigualdades históricas enfrentadas pelas populações afrodescendentes e propor ações concretas para sua reparação". Esse evento foi um catalisador para a formulação de políticas públicas específicas e incentivou a criação de medidas que visassem à reparação histórica das populações afrodescendentes.

A participação do Brasil em Durban reforçou as pressões internas para a implementação de políticas de ação afirmativa e consolidou o compromisso do país em se alinhar às práticas globais de promoção da igualdade racial (Santos, 2019, p. 67), que destaca que "a Conferência de Durban estabeleceu parâmetros internacionais para o combate ao racismo, os quais influenciaram diretamente as iniciativas brasileiras."

Esse contexto de renovada atenção às questões raciais culminou, em 2003, na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituída no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Ferreira (2018, p. 112), "a SEPPIR desempenhou um papel central na articulação de políticas públicas voltadas à inclusão racial, ampliando o alcance das ações afirmativas e consolidando o protagonismo do Estado nesse debate". A SEPPIR trouxe um avanço significativo ao expandir o poder político dos grupos envolvidos no debate racial e nas políticas reparativas, sendo responsável por articular programas de combate à discriminação racial e ampliar a abrangência da política de cotas no ensino superior e no setor público.

Além das medidas institucionais, Silva (2023, p. 49) observa que "o início dos anos 2000 foi marcado por uma transformação discursiva significativa no Movimento Negro brasileiro, que passou a priorizar uma identidade étnica transnacional, redefinindo práticas culturais como negras, em alinhamento com a diáspora africana." Nesse processo, o movimento buscou redefinir práticas culturais como "negras" em vez de "afro-brasileiras", visando aliar-se a diásporas africanas em um movimento global de reconhecimento e resistência.

Nessa perspectiva, Ferreira (2018, p. 117) complementa: "Esse alinhamento transnacional sinalizou uma tentativa de reposicionar a luta antirracista do Brasil em uma rede global de solidariedade, fortalecendo a identidade negra como um eixo

central da resistência cultural e política." Assim, o período destacou-se por iniciativas que ampliaram tanto as políticas institucionais quanto o alcance das articulações discursivas e identitárias do movimento negro no Brasil.

Além dos quilombos, a imprensa negra desempenhou um papel essencial na disseminação das demandas por igualdade e justiça social. No início do século XX, jornais como *O Clarim d'Alvorada* e *A Voz da Raça* não apenas denunciaram as práticas racistas como também fomentaram um espaço de construção de identidade e articulação política para a comunidade negra (Gomes, 2012). Esses veículos de comunicação foram fundamentais para a difusão de uma consciência coletiva e para a solidificação de uma identidade afro-brasileira, que reconhecia e valorizava as raízes africanas enquanto denunciava as injustiças sociais e raciais. Segundo Fernandes (2017), a imprensa negra contribuiu para a estruturação de uma agenda política e cultural que influenciaria a luta pelos direitos civis e a educação antirracista no Brasil.

Com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, o movimento negro no Brasil ingressou em uma nova fase de organização e mobilização. A FNB foi a primeira organização nacional com objetivos explícitos de combater o racismo e promover a igualdade racial, reivindicando, entre outras pautas, a inclusão dos negros no mercado de trabalho e o combate à discriminação nas instituições de ensino (Ferreira, 2018). Apesar de sua dissolução em 1937 pelo Estado Novo, a Frente Negra Brasileira abriu precedentes para organizações como o Teatro Experimental do Negro (TEN), que foi fundado em 1944 por Abdias do Nascimento. O TEN não apenas promoveu a valorização da cultura negra nas artes, mas também desafiou o racismo estrutural presente nas representações culturais, sendo precursor na abordagem das relações raciais como questão central na sociedade brasileira (Nascimento, 2018; Santos, 2018).

A criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 representou um marco crucial na trajetória do movimento negro no Brasil. Como destaca Gomes e Jesus (2013, p. 102), "o MNU surgiu como uma resposta organizada à repressão política da ditadura militar, colocando o racismo estrutural e a exclusão social no centro do debate público". Nesse contexto, o MNU não apenas denunciava abertamente as desigualdades enfrentadas pelos negros, mas também promovia manifestações e debates públicos como forma de pressionar o Estado e a sociedade por mudanças concretas. A atuação do MNU foi fundamental para articular políticas antirracistas e destacar a importância da inclusão dos afro-brasileiros na educação,

além de reivindicar o reconhecimento oficial da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Finalmente, a promulgação da Lei nº 10.639/03, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, marcou um ponto de inflexão na história da educação brasileira, refletindo o reconhecimento das contribuições dos movimentos negros para a transformação social. Segundo Almeida (2020, p. 87), "a lei é resultado direto de décadas de luta dos movimentos negros, traduzindo-se em um avanço legislativo com potencial transformador para as instituições de ensino no Brasil". A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares é uma conquista que não apenas atende às reivindicações históricas, mas também promove o combate ao racismo estrutural e valoriza a identidade afro-brasileira. Almeida (2020, p. 91) complementa: "Ao incluir esses temas no ensino básico, a Lei nº 10.639/03 reforça o compromisso com a diversidade e abre caminho para uma compreensão mais inclusiva da história do Brasil, fortalecendo a autoestima e a identidade dos estudantes afrodescendentes."

Dessa forma, tanto o MNU quanto a Lei nº 10.639/03 são exemplos significativos de como a organização e a mobilização social podem impactar positivamente as políticas públicas e contribuir para uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade cultural.

É preciso, no entanto, conscientirmos que a efetiva aplicação da Lei nº 10.639/03 ainda enfrenta desafios, como a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de formação adequada para os professores. A mudança no discurso identitário, que busca valorizar as práticas culturais negras e não apenas afro-brasileiras, reflete uma evolução nas estratégias de reivindicação e afirmação da identidade étnica. É fundamental que os educadores sejam capacitados e que o material didático reflita a diversidade e a riqueza da cultura afro-brasileira. E é sobre isso que discutiremos na seção posterior.

2.2 Educação como estratégias antirracistas

No contexto brasileiro, a educação antirracista surge como uma resposta às dinâmicas de exclusão e discriminação racial, refletindo a necessidade de desconstruir práticas pedagógicas que reforçam preconceitos e estereótipos. Essa

abordagem educacional busca não apenas combater manifestações de racismo, mas também promover a valorização da diversidade (Gomes, 2005).

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 2003, é um marco legal nesse processo, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Essa legislação busca enfrentar o silenciamento histórico que marginalizou as contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira, promovendo uma historiografia mais inclusiva e representativa (Nunes *et al.*, 2019).

O conceito de educação antirracista vai além da simples inserção de conteúdos no currículo escolar. Ele pressupõe uma transformação na forma como a educação é conduzida, priorizando a criação de ambientes que reconheçam e valorizem a pluralidade cultural. Como afirma Nilma Lino Gomes (2012, p. 45), "a educação antirracista deve ser compreendida como um movimento amplo, que ultrapassa os muros da escola e envolve toda a sociedade na construção de práticas que combatam o racismo estrutural e valorizem a diversidade".

A transversalidade é um dos pilares da educação antirracista. A Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino, propondo que o debate sobre o racismo não esteja restrito a disciplinas específicas, como história ou literatura, mas que permeie todas as áreas do conhecimento. Isso implica uma mudança estrutural no planejamento pedagógico, conforme descrito no artigo 26-A, §2º, exigindo que professores de diversas áreas estejam preparados para abordar questões raciais em suas práticas (Beloto; Vitorino, 2021).

Um aspecto central da educação antirracista é a desconstrução de narrativas eurocêntricas que historicamente marcaram o sistema educacional brasileiro. Segundo Gomes (2005, p. 73), "a educação tradicional no Brasil relegou a população negra a uma posição de subalternidade histórica, enfatizando apenas sua condição de vítima de processos de dominação, enquanto ignorava suas resistências e contribuições". Nesse sentido, a educação antirracista propõe reposicionar os afro-brasileiros como protagonistas de sua história, destacando suas lutas e conquistas como pilares da construção social e cultural do país.

A formação de professores surge como um dos maiores desafios para a implementação efetiva dessa abordagem educacional. Conforme Santos (2024), a

carência de formação específica sobre questões raciais entre os educadores compromete a aplicação das diretrizes da Lei nº 10.639/03, limitando o alcance das práticas pedagógicas voltadas à igualdade racial. Para superar essa barreira, é imprescindível investir em programas de formação continuada que integrem conhecimentos históricos, culturais e uma compreensão aprofundada das dinâmicas do racismo estrutural.

Outro ponto crítico é a produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e histórica brasileira. Conceição (2019, p. 92) observa que "os livros didáticos tradicionais perpetuam uma visão eurocêntrica, desconsiderando as contribuições afro-brasileiras e, muitas vezes, reforçando estereótipos negativos". Assim, a criação de materiais que promovam uma perspectiva mais inclusiva e justa da história do Brasil é essencial para consolidar a educação antirracista.

Além disso, a educação antirracista desempenha um papel estratégico na promoção da justiça social. Para Gomes (2012, p. 54), "ao desafiar as desigualdades raciais no ambiente escolar, a educação antirracista contribui diretamente para a redução das desigualdades sociais, reafirmando o papel da educação como um direito universal e como instrumento de equidade". Dessa forma, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas não é apenas uma questão educacional, mas também um passo crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Projetos e iniciativas em escolas de diferentes regiões do Brasil têm demonstrado o impacto positivo de enfrentamento ao racismo. Essas experiências não apenas melhoram o desempenho acadêmico de estudantes negros, mas também promovem um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Estudos mostram que escolas que adotam práticas pedagógicas antirracistas têm conseguido reduzir os índices de violência e discriminação (Nunes *et al.*, 2019).

De acordo com Souza *et al.* (2015), o conceito de currículo oculto é um elemento central no debate sobre educação antirracista. Esse termo refere-se às mensagens implícitas transmitidas no ambiente escolar, que frequentemente perpetuam preconceitos e estereótipos, mesmo quando tais mensagens não estão explicitamente inseridas no conteúdo programático formal. Essas influências, muitas vezes sutis, contribuem para a naturalização de desigualdades e exclusões no espaço educacional.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), a educação antirracista busca transformar as estruturas do sistema educacional para combater o racismo estrutural,

que também se manifesta no currículo oculto. "O currículo oculto pode ser uma ferramenta poderosa tanto para perpetuar desigualdades quanto para combatê-las, dependendo de como é abordado no contexto escolar" (Gomes, 2012, p. 45). Assim, a reflexão crítica sobre essas práticas é essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O currículo oculto se manifesta por meio de normas, valores e comportamentos que não são explicitamente ensinados, mas que são absorvidos pelos estudantes através da vivência no ambiente escolar (Souza *et al.*, 2015). Essas mensagens implícitas são transmitidas por práticas pedagógicas, relações interpessoais, organização do espaço escolar e normas institucionais, consolidando-se como um elemento determinante na formação de identidades.

Um exemplo recorrente é a ausência de representatividade nos materiais didáticos. Conforme observado por Conceição (2019, p. 92), "a exclusão de autores e histórias de populações negras nos livros escolares reforça a ideia implícita de que essas perspectivas não são relevantes ou dignas de estudo". Essa lacuna no currículo formal é ampliada pelas interações cotidianas que, muitas vezes, reproduzem estereótipos raciais.

O currículo oculto também reflete expectativas desiguais por parte de professores e gestores. Santos (2024) destaca que as baixas expectativas de desempenho atribuídas a alunos negros são um exemplo claro de como o racismo estrutural é reproduzido no ambiente escolar, impactando diretamente a autoestima e o desempenho desses estudantes. Tais práticas perpetuam desigualdades, muitas vezes de forma inconsciente.

A organização espacial das escolas é outro elemento do currículo oculto que reforça relações de poder. A disposição das carteiras em fileiras voltadas para o professor, por exemplo, simboliza uma hierarquia rígida e eurocêntrica que marginaliza práticas pedagógicas mais horizontais e inclusivas (Souza *et al.*, 2015). Essa estrutura dificulta a promoção de diálogos que valorizem a diversidade.

A educação antirracista, nesse sentido, propõe a desconstrução de práticas que reforcem o racismo estrutural. Gomes (2012, p. 53) afirma que "a valorização da diversidade exige mudanças profundas nas interações sociais e pedagógicas, garantindo que todos os estudantes se sintam respeitados e incluídos". Para isso, é necessário questionar e transformar tanto o currículo formal quanto o oculto.

O currículo oculto transcende o espaço escolar, influenciando a maneira como indivíduos interagem com o mundo ao longo da vida. Em contextos de desigualdade social, essa influência se torna ainda mais marcante, pois perpetua estereótipos e reforça padrões de exclusão. A escola, muitas vezes, transmite mensagens implícitas que moldam a percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre os outros, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial desde a infância. Como aponta Almeida (2019, p. 87), "as mensagens implícitas transmitidas nas escolas moldam a visão de mundo dos estudantes, influenciando suas atitudes e comportamentos na vida adulta".

Para enfrentar essa realidade, a formação continuada dos professores se apresenta como um eixo central na construção de uma educação antirracista. Ao longo da carreira, educadores são desafiados a lidar com realidades diversas, o que demanda um olhar crítico sobre suas próprias práticas. No entanto, ainda há resistência na implementação de processos formativos que incentivem essa reflexão. Santos (2024) observa que a capacitação docente não pode se limitar a cursos esporádicos, mas deve ser contínua e voltada para a desconstrução de preconceitos estruturais. Para isso, é essencial que a formação envolva discussões aprofundadas sobre o currículo oculto e seus impactos na perpetuação das desigualdades dentro do ambiente escolar.

A reprodução de estereótipos também pode ser observada nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. A predominância de narrativas eurocêntricas e a invisibilização de outras perspectivas históricas refletem um problema estrutural que precisa ser combatido. Mais do que revisar conteúdos pontuais, é necessário transformar a forma como o conhecimento é apresentado. De acordo com Conceição (2019, p. 95), "os livros e recursos pedagógicos devem ser avaliados regularmente para garantir que promovam uma visão inclusiva e diversa da história e cultura brasileiras". Esse processo deve ser criterioso e contar com a participação de especialistas, professores e a própria comunidade escolar, garantindo que a diversidade cultural e histórica seja contemplada de maneira ampla.

Entretanto, o impacto do currículo oculto não se restringe ao conteúdo formal ensinado nas escolas. Ele se manifesta, sobretudo, nas interações interpessoais, moldando a forma como os alunos se percebem no ambiente escolar. Expressões cotidianas, expectativas diferenciadas e abordagens pedagógicas podem reforçar preconceitos inconscientes. Um estudo de Souza *et al.* (2015, p. 67) revelou que "o

modo como professores e colegas tratam alunos negros ensina, de forma implícita, quais grupos são valorizados ou desvalorizados na comunidade escolar". A longo prazo, esses comportamentos podem afetar o rendimento acadêmico, a autoestima e até mesmo a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível promover uma educação que questione narrativas excludentes e valorize diferentes matrizes culturais. A escola precisa ser um espaço de transformação, onde o protagonismo de populações historicamente marginalizadas seja fortalecido. Gomes (2012, p. 50) defende que "a escola deve ser um espaço de transformação, onde narrativas eurocêntricas sejam desafiadas e substituídas por histórias que valorizem a pluralidade cultural". Isso significa que não basta apenas incluir autores negros no currículo; é necessário alterar a perspectiva a partir da qual o conhecimento é construído, desafiando discursos que naturalizam desigualdades.

Além de mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, é fundamental que os estudantes tenham referências positivas dentro do ambiente escolar. A presença de lideranças negras como exemplos concretos de sucesso e resistência contribui significativamente para o fortalecimento da identidade de crianças e adolescentes afrodescendentes. Conforme destaca Almeida (2019, p. 90), "atividades pedagógicas que evidenciem o protagonismo de figuras negras contribuem para o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes afrodescendentes". Quando os alunos se reconhecem nos conteúdos apresentados e nas figuras de autoridade dentro da escola, a educação se torna mais significativa e emancipatória.

Outro desafio relevante é a necessidade de romper com a centralidade de normas culturais eurocêntricas na educação brasileira. Muitas escolas ainda seguem modelos pedagógicos que priorizam uma visão única de mundo, marginalizando outras formas de conhecimento e apagando referências culturais não europeias. Souza *et al.* (2015, p. 74) alertam que "a predominância de normas europeias na educação brasileira marginaliza outras formas de conhecimento, perpetuando uma visão unilateral do mundo". Para que haja uma real transformação, é preciso revisar não apenas conteúdos, mas também metodologias e abordagens didáticas, tornando-as mais inclusivas e representativas da diversidade da sociedade.

A luta por uma educação antirracista não se limita a mudanças pontuais; ela exige uma reestruturação profunda das práticas educacionais e do próprio papel da escola na sociedade. Esse processo depende da atuação conjunta de educadores,

gestores, pais e alunos, criando um ambiente de aprendizado que valorize todas as identidades. Somente assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde o currículo oculto não funcione mais como um mecanismo de perpetuação de desigualdades, mas sim como uma ferramenta de emancipação e justiça social.

Dessa forma, a educação antirracista deve ser vista como um compromisso contínuo. Santos (2024) conclui que a desconstrução do currículo oculto é um processo permanente, que exige reflexão crítica e ação intencional por parte de educadores e gestores. Essa abordagem promove uma sociedade mais justa e equitativa, alinhada aos princípios de igualdade racial. Dessa forma, ao enfrentar o racismo estrutural em suas diversas manifestações, o ambiente escolar pode se tornar um catalisador para mudanças significativas na sociedade.

Nesse contexto, assim como descrito por Gomes (2012) a educação antirracista propõe uma análise crítica dessas práticas, desafiando estruturas que reforçam discriminações e estimulando mudanças efetivas. Segundo os autores, a promoção de um ambiente escolar inclusivo exige que essas mensagens subjacentes sejam identificadas e transformadas, de modo a refletir os valores de igualdade, respeito e diversidade. Essa abordagem visa não apenas a inclusão de conteúdos que valorizem diferentes culturas, mas também a desconstrução de narrativas hegemônicas que sustentam o racismo estrutural.

Com base nas pesquisas realizadas por Silva *et al.* (2014) a resistência à educação antirracista é um desafio significativo. Muitos educadores evitam abordar questões raciais por falta de preparo ou medo de represálias. Nesse sentido, é fundamental criar um ambiente onde esses debates possam ocorrer de maneira aberta e respeitosa, garantindo que todos os envolvidos no processo educativo tenham espaço para aprender e contribuir.

Conforme discutido por Gomes (2012), compreender as dinâmicas do racismo estrutural é fundamental para que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar e enfrentar as desigualdades presentes em seus contextos sociais. Essa conscientização educacional não apenas prepara os jovens para interagir de maneira crítica com a realidade, mas também fomenta uma sociedade mais comprometida com a justiça social e a equidade.

Nesse âmbito, a implementação de práticas de educação antirracista no ambiente escolar desempenha um papel central na consolidação dos princípios

democráticos. Ao abordar questões de desigualdade racial de maneira estruturada, essas práticas estimulam a participação cidadã e reforçam a importância do respeito à diversidade. Como enfatiza Conceição (2019), a Lei nº 10.639/03 constitui um marco essencial para a promoção de uma educação que contemple a pluralidade cultural e assegure o direito à igualdade no acesso e no conteúdo educativo, fortalecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Diante dessa perspectiva, apesar dos avanços alcançados desde a sanção da Lei nº 10.639/03, ainda há muito a ser feito para que as escolas brasileiras se tornem espaços verdadeiramente inclusivos. Isso exige um compromisso conjunto de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo professores, gestores, estudantes e a sociedade em geral.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A Lei Nº 10.639/03

Foi realizada uma busca em duas plataformas que disponibilizam dissertações de mestrado e teses de doutorado de todo o território brasileiro. Além disso, essas plataformas são fundamentais para a nossa pesquisa, pois oferecem um amplo acesso a estudos acadêmicos relevantes.

Em seguida, analisaremos a metodologia de pesquisa utilizada nesses textos, bem como os principais resultados encontrados, refletindo sobre suas possíveis contribuições para a nossa pesquisa.

3.1 Procedimentos metodológicos

Iniciamos então fazendo uma varredura em duas plataformas o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como descritores "História e Cultura Afro-brasileira" AND "Lei 10.639/03". Não aplicamos nenhum recorte temporal e nenhum filtro inicialmente.

Para a seleção dos trabalhos, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: a) Envolver pesquisa empírica com coleta de dados em ambientes escolares da educação básica; b) Ter como foco a Lei nº 10.639/03; c) Envolver análises de documentos escolares (como Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Planos de Ensino ou Planos de Aula) em sua investigação. E como critérios de exclusão: a) Não ter o texto completo disponível para acesso (e.g., apenas resumo, acesso restrito); b) Tratar-se exclusivamente de pesquisas de intervenção que não apresentem dados diagnósticos ou analíticos sobre o ambiente escolar antes ou durante a intervenção; c) Consistir exclusivamente em pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura, sem análise empírica de dados.

Quando digitado o descritor "História e Cultura Afro-brasileira" AND "Lei 10.639/03" no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES apareceram 67 textos, sendo 52 dissertações e 11 teses, com datas de 2007 a 2023. Entretanto, muitos (33) eram classificados como "Trabalho anterior à Plataforma Sucupira", não sendo disponibilizados. Então, selecionamos apenas aqueles que estavam disponíveis, de 2014 a 2023, restando 34. Esses foram lidos os títulos e os resumos e feita a pré-seleção de oito (8), depois de uma leitura completa, selecionados sete (7) para uma análise mais aprofundada.

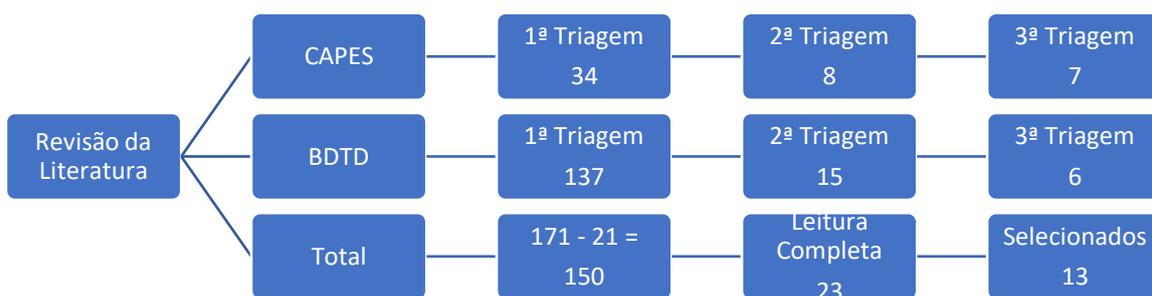
Quando digitado o descritor "História e Cultura Afro-brasileira" AND "Lei 10.639/03" na BDTD apareceram 137 resultados, sendo 121 dissertações e 16 teses, sendo a mais antiga de 2007 e a mais nova de 2024. Nesta plataforma, foi preciso abrir arquivo por arquivo para saber se estava disponível ou não. Assim como no da CAPES criamos um quadro onde anotávamos o motivo da exclusão e salvávamos o link daqueles que seriam lidos por completo posteriormente. Foram selecionados 15

trabalhos para uma leitura completa, sendo desses selecionados seis (6) para compor a amostra.

Somados os 34 textos da CAPES e os 137 da BDTD totalizam-se 171 dissertações/teses analisadas. Eliminando as “páginas não encontradas” (12), os textos repetidos (8) e um (1) texto incompleto, ou seja, 21 pesquisas, restaram 150 trabalhos que foram analisados pela leitura do título, do resumo e a leitura superficial do documento quando necessário.

Organizamos o processo de triagem dos textos, conforme prevê o Protocolo Prisma, em Page *et al.* (2022). Nota-se, pelo Organograma, Figura 1, como ocorreu o processo de triagem individualmente em cada uma das plataformas de busca de dissertações e teses e, na parte inferior o resultado e seleção final de 13 dissertações/teses para compor a amostra a ser analisada.

Figura 1 - Organograma de Triagem dos Textos Selecionados.



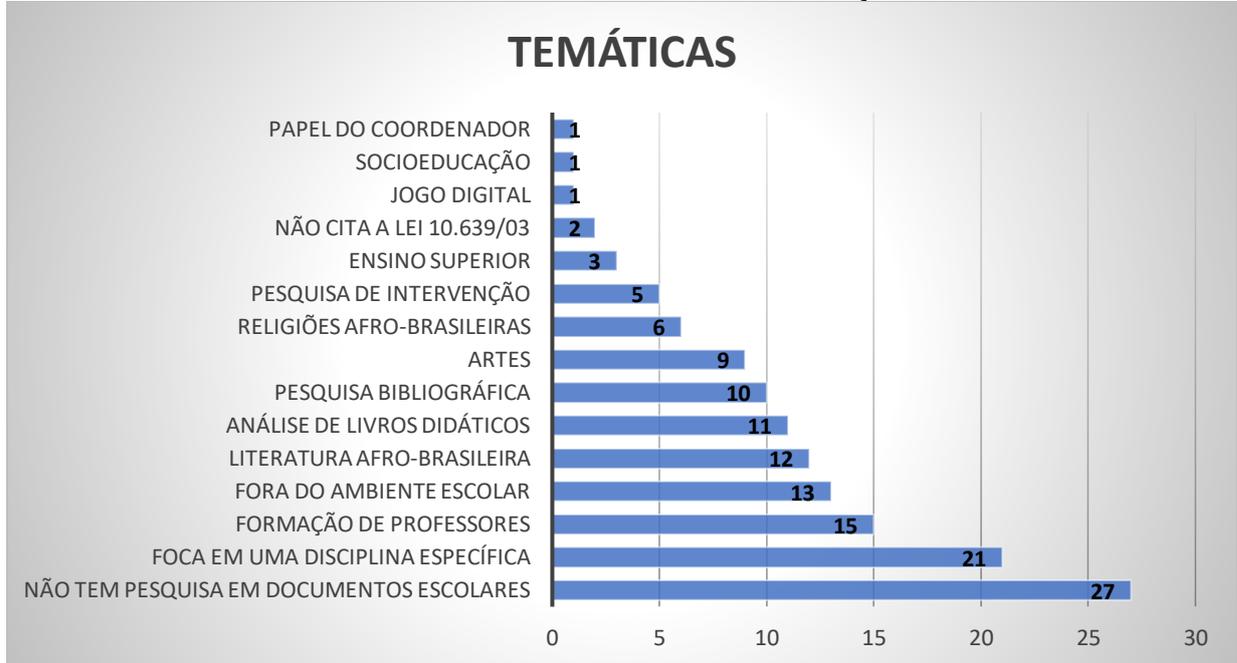
Fonte: Organizado pela Autora (2024).

No Gráfico 1, apresentamos as dissertações/teses que foram excluídas e os motivos de exclusão desses 137 trabalhos analisados. Podemos notar que a maioria (27) dos textos eliminados não apresentavam análises de documentos escolares como Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Planos de Ensino ou Planos de aula. Outros 21 focavam em uma disciplina específica, principalmente Química, Física e Matemática. A formação de professores foi localizada em 15 trabalhos.

Outras 13 dissertações/teses foram desenvolvidas pesquisas fora do ambiente escolar. 12 abordavam a Literatura afro-brasileira em várias modalidades da educação, inclusive na educação infantil. 11 textos objetivaram realizar análise em livros didáticos a fim de averiguar se tais “documentos” têm se adequado à Lei nº 10.639/03. Foram eliminadas 10 pesquisas que eram bibliográficas ou revisões de

literatura por se um dos critérios de exclusão sugeridos pelo Protocolo Prisma (Page *et al.*, 2022).

Gráfico 1 - Os motivos de exclusão das 137 dissertações/teses.



Fonte: Organizado pela Autora (2024).

Ainda sobre o Gráfico 1, foram eliminadas dissertações/teses que abordavam questões relacionadas à disciplina de artes e suas variações como: escultura, dança, música, capoeira, poesia e grafite, todos voltados para a temática africana ou afro-brasileira. As religiões (6) também são temáticas bastante discutidas em trabalhos acadêmicos. Foram eliminados cinco (5) trabalhos por proporem pesquisas de intervenção, primeiro porque não analisavam documentos e depois porque visavam modificar as percepções e os comportamentos dos participantes e não um levantamento do ambiente naturalizado, tal como o é.

Encontramos textos que vão da educação infantil ao ensino superior. Eliminados 3, por focar no ensino superior e não se adequar à modalidade investigada em nossa pesquisa. Além disso, tais textos focam mais nas questões sobre cotas e utilizam mais a Lei nº 12.711/12. Duas das pesquisas apesar de falar sobre questões étnico-raciais na escola não citava a Lei nº 10.639/03. Encontramos também um (1) texto que fala sobre jogo digital, um (1) sobre socioeducação e um (1) sobre o papel do coordenador no processo de implementação da referida Lei, base desta pesquisa.

A diversidade de temas que envolvem a Lei nº 10.639/03 se deve à abrangência e complexidade da sua aplicação no sistema educacional brasileiro. A lei estabelece

a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o que demanda a integração de múltiplas áreas do conhecimento e práticas pedagógicas.

Segundo a revisão sistemática apresentada no documento, os temas abordados nas pesquisas variam significativamente, refletindo os diversos aspectos e desafios da implementação da lei. Essa diversidade de temas reflete a amplitude das questões educacionais, sociais e culturais que a Lei nº 10.639/03 busca abordar e a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para a sua efetiva implementação.

A revisão sistemática mostra que as abordagens são variadas e refletem uma tentativa de cumprir com as exigências legais e pedagógicas da Lei nº 10.639/03, promovendo uma educação que valorize a diversidade e contribua para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Prova disso, são a quantidade de dissertações e teses focadas em apenas uma disciplina.

A Lei nº 10.639/03 exige que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam incluídas em todas as disciplinas do currículo escolar. Isso obriga os professores de disciplinas como Química, Educação Física e Matemática a encontrar formas criativas e relevantes de integrar esses conteúdos. Entendemos que discutir questões étnico-raciais em todas as disciplinas contribui para a promoção da igualdade e combate ao racismo e preconceito. Isso é particularmente importante em disciplinas que historicamente podem ter sido vistas como neutras ou desvinculadas de questões sociais.

3.2 Apresentação dos textos selecionados

O quadro apresentado contém uma lista de 13 dissertações de mestrado que abordam diferentes aspectos da educação e ações afirmativas no Brasil. Cada dissertação é identificada pelo número de ordem, ano de publicação, tipo (todas são dissertações), autor, orientador, título, universidade e local de armazenamento (CAPES ou BDTD).

Depois de analisar 150 trabalhos, selecionamos 13 que mais se aproximavam da nossa temática e do tipo de pesquisa que pretendíamos realizar. Entretanto, não foi localizada nenhuma tese de doutorado. Inferimos que pode ter sido influência dos descritores utilizados; as dissertações aparecem em quantidades bem maiores que a

teses devido ao fato de os programas de mestrado também serem em maior número no Brasil; é possível que a produção acadêmica sobre esse tema específico seja mais concentrada em programas de mestrado, onde a pesquisa aplicada e a intervenção prática são frequentemente incentivadas;

Quadro 1 - 13 dissertações analisadas nesta Revisão Sistemática da Literatura.

Nº	Ano	Tipo	Autor	Orientador	Título	Universidade	Local
01	2015	Dissertação	Fernanda Almeida de Carvalho	Silvani dos Santos Valentim	Educação De Jovens E Adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	CAPES
02	2016	Dissertação	Joel Balduino da Silva Junior	Miguel Nenevé	História E Cultura Afro-Brasileira E Africana Na Rede Pública De Porto Velho – RO	Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR	CAPES
03	2017	Dissertação	Paulina de Almeida Martins Miceli	Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	BDTD
04	2018	Dissertação	Daniele Galvani Do Nascimento	Jonas Rafael dos Santos	A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	CAPES
05	2018	Dissertação	Fabiane Regina Chaves Pinto Da Silva	Lucília Augusta Lino	Educação Das Relações Étnico-Raciais: Um Estudo Sobre As Políticas Educacionais Nos Municípios De Nova Iguaçu e Mesquita - RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia	BDTD

06	2019	Dissertação	Victor Angelo Fumian	Simonne Teixeira	Política Educacional Da História E Cultura Afro-Brasileira: Análise Do Ensino Em Uma Escola Estadual Do Município De Itaperuna – RJ	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF	CAPES
07	2020	Dissertação	Erlane Muniz De Araujo Martins	Marcelo Tavares Natividade	Por Uma Educação Antirracista: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE	Universidade Federal do Ceará	CAPES
08	2020	Dissertação	Shyrlene Bezerra dos Santos	Ademir Valdir dos Santos	A implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas docentes sobre o racismo institucional	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	BDTD
09	2021	Dissertação	Elisangela Mariano Ferreira Costa	Jaqueline Aparecida Martins Zarbato	As Relações Étnico-Raciais No Ensino Fundamental I Com Abordagem Da Lei 10.639/03 (11.645/08) Em Uma Escola Do Município De Três Lagoas/MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD
10	2021	Dissertação	Jacira Cristina Pereira De Souza De Araújo	Renísia Cristina Garcia Filice	Educação Antirracista E Projeto Político Pedagógico: Um Olhar Para As Escolas Públicas De Ensino Fundamental Da Cidade Estrutural/DF	Universidade de Brasília - UnB	BDTD
11	2022	Dissertação	Danubia Bianchi Menegat	Danilo Romeu Streck	História E Cultura Afro-Brasileira: Proposta De Ensino Intercultural Em	Universidade de Caxias do Sul	CAPES

					Uma Escola Pública Do Município De Vacaria/ RS		
12	2022	Dissertação	David Richard Martins Motta	Ramofly Bicalho Santos	Educação do Campo e Educação Etnicorracial na perspectiva de uma escola rural do município de Seropédica - RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	BDTD
13	2023	Dissertação	Liliana Grecco Pereira	Amauri Mendes Pereira	Educação Para As Relações Étnico-Raciais Em Domingos Martins-ES: O Saber Histórico Escolar Na Perspectiva Anti-Hegemônica	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	CAPES

Fonte: Organizado pela Autora (2024).

O conjunto de pesquisas analisadas demonstra a presença de iniciativas voltadas para ações afirmativas e educação antirracista em diferentes regiões do Brasil. Esses estudos exploram múltiplos contextos e abordagens educacionais, oferecendo uma visão ampla sobre a implementação dessas práticas. As dissertações analisadas permitem identificar como políticas de ações afirmativas e metodologias pedagógicas específicas influenciam a promoção da igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana no sistema educacional brasileiro.

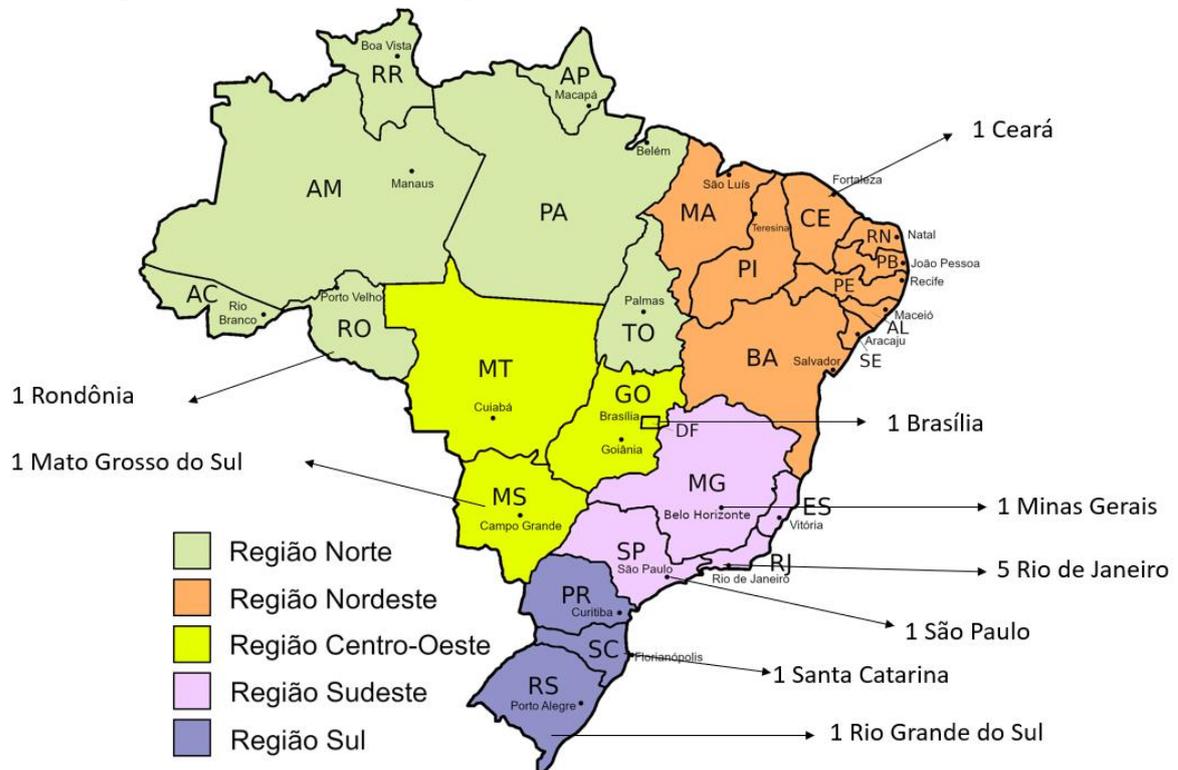
A predominância das instituições mencionadas no quadro de dissertações em pesquisas sobre educação e ações afirmativas pode ser explicada por vários fatores, incluindo a história das universidades, suas missões institucionais, a presença de programas de pós-graduação relevantes e políticas institucionais voltadas para a inclusão e diversidade.

Muitas das universidades listadas são instituições federais ou estaduais que possuem um compromisso histórico com a inclusão social e a promoção da diversidade. Por exemplo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Brasília (UnB) têm programas específicos voltados para a educação e cultura afro-brasileira.

Nota-se pelo Mapa, da Figura 2, que na Região Norte há apenas uma pesquisa em Rondônia e no Nordeste apenas 1 no Ceará, e na Região Centro-Oeste há uma

no Mato Grosso do Sul e outra em Brasília. Há uma predominância em pesquisa na Região Sudeste, mais especificamente no estado do Rio de Janeiro.

Figura 2 - Mapa com a localização das 13 Universidades representadas no Quadro 1.



Fonte: Organizado pela Autora (2024).

Não foi localizada nenhuma pesquisa no estado de Goiás, muito menos em Caldas Novas. Inferimos que a ausência de pesquisas específicas sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 em Goiás e, mais especificamente, em Caldas Novas/GO, pode ter diversas razões como: a) falta de interesse acadêmico local; b) prioridades de pesquisa, sendo que as instituições têm priorizado outras temáticas; c) documentação e divulgação podendo haver pesquisas em andamento ou concluídas que não foram devidamente documentadas ou publicadas, dificultando o acesso a essas informações; d) novidade do tema: a temática pode ser relativamente nova no contexto educacional de Goiás e Caldas Novas, com estudos ainda em fase inicial ou em desenvolvimento.

Em resumo, a predominância dessas instituições em pesquisas sobre questões étnico-raciais, em especial à Lei nº 10.639/03, na Região Sudeste, pode ser atribuída a um conjunto de fatores, incluindo a missão institucional, a existência de programas de pós-graduação focados em temas relevantes, um histórico consolidado de

produção acadêmica, políticas de ações afirmativas robustas e a diversidade regional das instituições. Esses fatores combinados criam um ambiente propício para a realização de pesquisas significativas e impactantes nesse campo.

Entendemos que para contornar essa lacuna em pesquisas em nossa região, pode ser útil buscar colaborações com pesquisadores de outras regiões, utilizar redes de pesquisa e conferências para compartilhar e buscar dados, além de explorar fontes alternativas como dissertações e teses não publicadas, relatórios de projetos e artigos em revistas menos conhecidas.

3.3 Resumo das 13 dissertações selecionadas

Apresentaremos um resumo das dissertações analisadas. Seguiremos a mesma ordem em que elas se encontram no Quadro 1, ou seja, apresentaremos da mais antiga Carvalho (2015) para a mais nova Pereira (2023).

Carvalho (2015) objetivou em sua pesquisa compreender os motivos pelos quais os alunos se matriculam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os impactos dessa modalidade de ensino em suas vidas. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Nelson Mandela, focando nos estudantes da EJA. Foram analisados dados coletados através de entrevistas com os alunos, observações diretas e documentos escolares. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos busca concluir o ensino fundamental e continuar os estudos, visando melhores oportunidades de trabalho. A pesquisa destacou a importância da EJA na inclusão social (com implantação de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana) e na melhoria das condições de vida dos estudantes, muitos dos quais tiveram acesso limitado à educação em suas juventudes.

Silva Júnior (2016) teve como objetivo analisar o conhecimento dos alunos sobre a cultura afro-brasileira e africana e a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas. A pesquisa foi conduzida em duas escolas públicas de Porto Velho, a Escola Estadual de Ensino Médio Anízio Teixeira e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Luiz. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e grupos focais com alunos dos diferentes turnos. Os resultados mostraram que 74% dos alunos entrevistados conheciam e podiam dar exemplos sobre a cultura afro-brasileira e africana, refletindo uma implementação parcial da Lei 10.639/03. A pesquisa identificou a necessidade de maior integração dos conteúdos culturais nos currículos escolares para promover uma educação mais inclusiva.

Miceli (2017) fez uma pesquisa a fim de avaliar as práticas pedagógicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Foi realizada na Escola de Educação Infantil da UFRJ, envolvendo entrevistas com professoras, a diretora e a psicóloga, além da análise dos cadernos de planejamento docente e documentos institucionais. A pesquisa revelou que, apesar das dificuldades logísticas, as professoras estavam engajadas em implementar práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade étnico-racial. Os encontros e entrevistas destacaram a importância de proporcionar formação contínua para os educadores e a necessidade de integrar essas práticas de forma mais efetiva no cotidiano escolar.

Nascimento (2018) visou analisar a implementação da Lei 10.639/03 em uma escola de Franca-SP e avaliar as práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Franca-SP, envolvendo entrevistas com professores, análise de documentos escolares e rodas de conversa com alunos. Os resultados mostraram que a escola desenvolvia projetos como “Primavera, Poemas e Poesias” e “Ação Cidadã” que abordavam temas de diversidade cultural e combate ao racismo. No entanto, a pesquisa identificou desafios na continuidade e aprofundamento dessas práticas, ressaltando a necessidade de maior apoio institucional e formação específica para os professores.

Silva (2018) realizou uma pesquisa visando avaliar as políticas e ações implementadas nas escolas dos municípios de Nova Iguaçu e Mesquita em relação à Lei 10.639/03. A investigação foi conduzida em duas escolas municipais de Nova Iguaçu e Mesquita, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e gerentes responsáveis pelas ações de diversidade nas Secretarias de Educação. Os dados apontaram que, embora existam projetos voltados para a educação étnico-racial, há uma falta de consistência na implementação dessas ações. Destacou ainda a importância da formação continuada dos professores e a necessidade de políticas públicas mais efetivas para garantir a sustentabilidade das práticas pedagógicas inclusivas.

Fumian (2019) investigaram a aplicabilidade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas de uma escola estadual. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Luiz Ferraz em Itaperuna, RJ, envolvendo entrevistas com diretores, professores, alunos e observação participante durante as aulas e projetos escolares. Revelou que, embora existam esforços para

implementar a Lei 10.639/03, os agentes educativos enfrentam dificuldades significativas, incluindo resistência e falta de recursos. Os alunos relataram experiências de discriminação, evidenciando a necessidade de estratégias mais eficazes e integradas para promover a educação étnico-racial na escola.

Martins (2020) teve como objetivo de sua pesquisa investigar a efetividade da Lei 10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas estaduais sob a abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 3 em Aracaju-CE. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, envolvendo entrevistas com professores, análise documental e observação das relações sociais no ambiente escolar. Os resultados destacaram a importância de um esforço contínuo para combater o preconceito racial e promover a igualdade racial nas práticas escolares. Além disso, ressaltaram a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e a participação ativa de todos os atores escolares no combate ao racismo.

Santos (2020) teve como objetivo em sua investigação analisar a implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis. O estudo envolveu a análise de documentos institucionais e entrevistas em grupo focal com professores. Os resultados mostraram que, embora a lei esteja referenciada em documentos oficiais e práticas pedagógicas, ainda há uma necessidade significativa de revisão e compromisso institucional para a implementação efetiva da política educacional étnico-racial. O estudo concluiu que a educação das relações étnico-raciais no IFSC está presente, mas de forma insuficiente, necessitando de um esforço conjunto e institucionalizado para alcançar melhores resultados.

Araujo (2021) objetivou analisar a percepção e aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas da Cidade Estrutural, no Distrito Federal. A pesquisa foi conduzida através de entrevistas com professores e gestores escolares, além de observação direta das práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que, embora exista um conhecimento geral sobre a lei, a sua aplicação prática ainda é limitada e enfrenta desafios como a falta de recursos e formação específica para os professores. Foi observado que, em algumas escolas, a temática é tratada apenas de forma superficial e esporádica, sem um planejamento contínuo e estruturado.

Costa (2021) teve como objetivo analisar como são incorporadas nas práticas educativas contemporâneas da primeira infância, no ensino fundamental I, as

orientações da Lei 10.639/03 (11.645/08) que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo educativo. A pesquisa teve como locus uma escola municipal de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. A pesquisa apresentou mudanças devido aos protocolos sanitários da pandemia do vírus da COVID-19 e passou de uma pesquisa etnográfica para uma pesquisa documental que analisou documentos normativos, quais sejam legislações, diretrizes, documentos da escola e os planejamentos de professores. Os resultados apontaram que os alunos não são levados a refletir e a problematizar sobre os fatos históricos relativos à cultura africana no contexto brasileiro, sobre as histórias de lutas e de enfrentamentos para a representatividade e ascensão dos afrodescendentes.

Menegat (2022) aplicou sua pesquisa com o objetivo de analisar como a cultura afro-brasileira e outras questões étnico-raciais são abordadas em sala de aula com base na Lei 10.639/03, em uma escola pública de Educação Básica em Vacaria-RS. A pesquisa foi realizada com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, envolvendo observações, entrevistas com a professora titular e a aplicação de uma sequência didática com enfoque intercultural. Os resultados indicaram que, apesar dos esforços dos professores, a implementação efetiva das diretrizes curriculares para a educação étnico-racial ainda enfrenta desafios significativos, principalmente devido à falta de formação continuada e de uma abordagem institucional mais robusta.

Motta (2022) teve como objetivo investigar o impacto da Lei 10.639/03 em uma escola rural no município de Seropédica, RJ. A pesquisa foi realizada através de entrevistas com professores, análise de documentos escolares e observações em sala de aula. Os resultados revelaram que, embora a lei seja conhecida pelos educadores, a sua implementação efetiva é prejudicada por limitações estruturais e falta de recursos específicos para abordar a temática racial. Os professores mostraram-se comprometidos com a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, mas enfrentam desafios significativos na prática diária devido à falta de apoio institucional e materiais adequados.

Pereira (2023) buscou investigar como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas pelos professores de História de Domingos Martins, no Espírito Santo, à luz da Lei 10.639/03. A pesquisa envolveu a análise de documentos curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos e entrevistas com professores de sete escolas de diferentes distritos. Os resultados indicaram que, embora haja esforços

individuais de alguns professores para incluir a temática no currículo, a visão hegemônica eurocêntrica ainda prevalece nas práticas pedagógicas.

A pesquisa destacou a necessidade de uma formação continuada específica e de uma maior sensibilização institucional para a implementação efetiva da lei. As pesquisas realizadas por Carvalho (2015), Silva Júnior (2016), Miceli (2017), Nascimento (2018), Silva (2018), Fumian (2019), Martins (2020), Santos (2020), Araujo (2021), Menegat (2022), Motta (2022) e Pereira (2023) apresentam tanto semelhanças quanto distinções em suas abordagens e resultados sobre a implementação da Lei 10.639/03 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como semelhante podemos perceber três pontos importantes:

- a) Foco na Educação Étnico-Racial: Todas as pesquisas abordam, de alguma forma, a implementação da Lei 10.639/03 e a importância da educação étnico-racial nas escolas. Silva Júnior (2016), por exemplo, analisou o conhecimento dos alunos sobre a cultura afro-brasileira e africana em escolas de Porto Velho, enquanto Miceli (2017) investigou práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil da UFRJ relacionadas à diversidade étnico-racial.
- b) Uso de Métodos Qualitativos: As pesquisas frequentemente utilizaram entrevistas e observações como Carvalho (2015) e Fumian (2019) que usaram entrevistas com alunos e professores, além de observações diretas, enquanto Nascimento (2018) e Santos (2020) também se basearam em entrevistas. Todas as 13 dissertações fazem uso da análise de algum documento e esse foi um dos critérios de inclusão para a sua seleção.
- c) Identificação de Desafios: Várias pesquisas identificaram desafios significativos na implementação das diretrizes da Lei 10.639/03. Motta (2022) destacou limitações estruturais e falta de recursos específicos, enquanto Pereira (2023) apontou a prevalência de uma visão hegemônica eurocêntrica nas práticas pedagógicas.

Já as distinções apresentam-se no contexto e nas localidades das investigações. As 13 dissertações representam diversidade geográfica das pesquisas, sendo realizadas em vários estados brasileiros, bem como em vários tipos de escola, municipais, estaduais e administradas por universidades.

Também os níveis de ensino se apresentam de forma variada nas 13 dissertações. Enquanto algumas pesquisas, como a de Miceli (2017), focaram na educação infantil, outras, como as de Nascimento (2018) e Menegat (2022), analisaram o ensino fundamental e médio. A pesquisa de Santos (2020) explorou a implementação da lei em cursos técnicos integrados do IFSC.

Como partem de contextos distintos, os resultados variaram significativamente. Silva Júnior (2016) encontrou uma implementação parcial da lei com 74% dos alunos conhecendo a cultura afro-brasileira e africana, enquanto Fumian (2019) revelou dificuldades significativas enfrentadas pelos agentes educativos, incluindo resistência e falta de recursos. Motta (2022) relatou desafios estruturais em uma escola rural, e Pereira (2023) destacou a necessidade de maior formação continuada e sensibilização institucional.

Em suma, embora todas as pesquisas tratem da implementação da Lei 10.639/03 e da educação étnico-racial, elas diferem em termos de contexto, nível de ensino e resultados específicos, refletindo a complexidade e a diversidade das realidades educacionais brasileiras.

3.4 Análise das dissertações quanto aos documentos analisados

A análise das 13 dissertações selecionadas nesta pesquisa se justifica pela relevância que esses trabalhos possuem para a compreensão das abordagens metodológicas empregadas em estudos que lidam com documentos como fontes de dados. O objetivo, portanto, não é apenas mapear o uso da análise documental, mas compreender como essa técnica tem sido aplicada em investigações acadêmicas recentes, identificando padrões, limitações e potencialidades. A escolha por essas dissertações também visa contribuir para o embasamento metodológico do presente estudo, oferecendo subsídios críticos para a definição do próprio percurso investigativo adotado.

Embora todas as dissertações incluídas nesta amostra tenham utilizado documentos como parte do corpus empírico, é importante destacar que nenhuma delas é exclusivamente documental. Em todos os casos, a análise de documentos foi articulada a outras técnicas qualitativas de coleta de dados, como entrevistas, aplicação de questionários, observações sistemáticas ou utilização de grupos focais. Isso demonstra a tendência de associar a análise documental a outras estratégias

metodológicas, ampliando as possibilidades interpretativas e aprofundando a compreensão dos fenômenos investigados.

É necessário, neste ponto, fazer uma distinção conceitual entre dois termos frequentemente confundidos: análise documental e pesquisa documental. A análise documental pode ser realizada a partir de qualquer tipo de documento, incluindo leis, pareceres, ofícios e relatórios, mesmo que já tenham sido interpretados anteriormente por outros autores ou instituições. Já a pesquisa documental, conforme esclarecem Cellard (2012) e Gil (2008), exige que os documentos utilizados não tenham sido previamente analisados em outras pesquisas científicas, sendo, portanto, considerados fontes secundárias, o que confere certo grau de ineditismo ao estudo.

No conjunto das dissertações analisadas, observamos uma recorrente combinação entre documentos de natureza legal, geralmente de domínio público, e documentos institucionais, de caráter privado, como relatórios internos, regimentos e atas. É importante frisar que, para fins deste estudo, não foram consideradas como análise documental aquelas pesquisas que se limitaram à revisão bibliográfica, utilização de livros didáticos ou revisões sistemáticas de literatura. O foco recai exclusivamente sobre os estudos que se propuseram a examinar documentos com função empírica no delineamento da pesquisa.

A análise das 13 dissertações selecionadas contribui de forma significativa para a fundamentação desta pesquisa, especialmente no que se refere aos desafios e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas brasileiras. Essa legislação, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, constitui marco importante nas políticas públicas de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial (BRASIL, 2003). Contudo, as dissertações evidenciam que, embora a legislação exista há mais de duas décadas, sua efetivação ainda encontra entraves estruturais e simbólicos no cotidiano escolar.

Diversos estudos analisados apontam que a mera existência da Lei nº 10.639/03 não garante sua aplicação efetiva. Segundo Costa (2021), há um descompasso entre a legislação e a prática pedagógica, motivado sobretudo pela ausência de formação adequada dos professores. Esse argumento é corroborado por Silva (2018), que observa que muitos educadores não se sentem preparados para abordar a temática étnico-racial em sala de aula, o que resulta em uma aplicação superficial ou mesmo na omissão do conteúdo. Dessa forma, percebe-se que a

formação inicial e continuada dos docentes é fator determinante para a concretização dos princípios contidos na lei.

Outro ponto enfatizado nas dissertações é a invisibilidade das temáticas étnico-raciais nos documentos institucionais, mesmo diante da obrigatoriedade legal. Em seu estudo, Fumian (2019) demonstra que muitos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) ignoram ou tratam de forma genérica a diversidade étnico-racial, o que evidencia a fragilidade do compromisso institucional com a implementação da lei. Essa observação reforça os achados de Carvalho (2015), que analisou documentos de escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e identificou a ausência de menção concreta à Lei nº 10.639/03, mesmo quando a escola atendia um público majoritariamente negro.

As dissertações também discutem o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, como documento normativo que reforça a obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais na educação básica (Brasil, 2017). No entanto, Araújo (2022) aponta que, embora a BNCC mencione a valorização da diversidade, ela o faz de forma genérica, sem estabelecer diretrizes claras para a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana. Menegat (2022) complementa essa análise ao demonstrar que os currículos estaduais e municipais, muitas vezes, seguem a BNCC sem promover adaptações significativas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), as dissertações analisadas são unânimes em reconhecer sua importância como instrumento normativo complementar à Lei nº 10.639/03. Entretanto, Martins (2020) e Silva Júnior (2016) alertam para a fragilidade na divulgação e compreensão dessas diretrizes por parte das gestões escolares e dos próprios professores, o que dificulta sua aplicação concreta. Segundo os autores, o desconhecimento das diretrizes representa um entrave significativo à implementação das políticas de educação antirracista.

A presença da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – nas análises também é recorrente. A LDB, ao estabelecer que o ensino deve promover o respeito aos direitos humanos e à diversidade (Brasil, 1996), oferece respaldo legal à inclusão da temática racial no currículo. Contudo, Motta (2022) destaca que essa previsão ampla da LDB só ganhou concretude com a edição da Lei nº 10.639/03, e mesmo assim, sua execução ainda é condicionada por fatores locais,

como o comprometimento das secretarias de educação, a produção de material didático e o engajamento das comunidades escolares.

As dissertações ainda debatem documentos complementares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, ambos utilizados para refletir sobre a inclusão das questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos (Brasil, 2006; Brasil, 2009). Carvalho (2015) destaca que, apesar desses documentos reforçarem o direito à educação crítica e emancipadora, o racismo estrutural permanece como barreira à sua efetivação. Segundo a autora, as políticas votadas para a EJA muitas vezes negligenciam o recorte racial, perpetuando desigualdades históricas.

Em síntese, as dissertações analisadas não apenas mapeiam os documentos legais utilizados na abordagem da educação das relações étnico-raciais, mas oferecem contribuições analíticas fundamentais para esta pesquisa. Elas evidenciam que a presença de legislações como a Lei nº 10.639/03, a BNCC, as Diretrizes Curriculares e a LDB é apenas o ponto de partida. O que está em jogo é o modo como esses dispositivos são (ou não) mobilizados nos contextos escolares, e quais obstáculos impedem sua plena implementação. Ao trazer essas reflexões, os estudos selecionados ampliam o entendimento sobre os desafios da educação antirracista no Brasil e fornecem subsídios teóricos e empíricos valiosos para o desenvolvimento desta investigação.

Nesse sentido, essas fontes evidenciam não apenas a complexidade da legislação e dos documentos utilizados nas escolas, mas também a forma como são apropriados nos contextos locais. As dissertações revelam que a implementação da Lei nº 10.639/03 não se dá de forma linear ou homogênea, sendo mediada por interpretações, resistências, políticas institucionais e formações docentes.

Portanto, a incorporação dessas dissertações na presente pesquisa permite não apenas identificar os principais documentos acionados no debate sobre as relações étnico-raciais na educação, mas também compreender como esses documentos são utilizados nas práticas e discursos pedagógicos. Em última instância, isso contribui para fortalecer o embasamento teórico e metodológico da pesquisa e legitimar a análise documental como uma estratégia potente de investigação educacional.

A análise desses documentos proporciona uma visão abrangente das políticas e práticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. As dissertações mostram como as diretrizes legais são implementadas em diferentes contextos institucionais e revelam desafios e avanços na educação para a diversidade e a inclusão.

Em síntese, a diversidade de documentos analisados nas dissertações sublinha a riqueza das fontes disponíveis para a pesquisa educacional e a importância de uma abordagem multifacetada para compreender e avaliar a eficácia das políticas públicas educacionais. A integração de métodos qualitativos complementares às análises documentais enriquece a pesquisa, oferecendo uma visão mais completa das práticas e impactos educacionais.

Este texto fornece um guia valioso para a elaboração de uma dissertação com foco em pesquisa documental sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 e suas implicações na educação. Primeiramente porque a distinção entre análise documental (qualquer tipo de documento) e pesquisa documental (documentos inéditos ou secundários) ajuda a definir a metodologia correta a ser adotada. Isso nos orientará ao selecionar fontes apropriadas que não tenham sido amplamente analisadas anteriormente.

A identificação de documentos específicos como a Lei nº 10.639/03, DCNERER, BNCC, e documentos institucionais oferece uma base sólida para a seleção de fontes primárias e secundárias a serem analisadas na dissertação. Vimos também como possibilidade para a organização de nossa dissertação que cada tipo de documento possa ser analisado em seções separadas, facilitando a organização e a clareza da pesquisa, já que tivemos dificuldades em localizá-los na maioria das pesquisas, já que vinham sendo citados aleatoriamente ao longo do texto.

A produção e análise dos dados desta pesquisa foram fundamentadas em uma abordagem qualitativa, tendo a análise documental como procedimento metodológico central. Para tanto, o *corpus* da investigação foi constituído por um conjunto abrangente de documentos, tanto externos quanto internos à instituição de ensino investigada. A análise dos documentos externos (leis, diretrizes, normas estaduais e nacionais, e dados censitários) permitiu contextualizar a política educacional e as diretrizes que regulamentam a implementação da Lei nº 10.639/03 em âmbito macro. Por sua vez, o exame dos documentos internos da escola (Projeto Político Pedagógico, Matrizes Curriculares e Regimento Escolar), bem como de projetos

pedagógicos desenvolvidos no cotidiano escolar, possibilitou compreender como essas diretrizes se concretizam e são interpretadas na realidade institucional e nas práticas docentes. O processo de seleção, organização e análise desses documentos foi conduzido com rigor, conforme detalhado no capítulo a seguir.

4 LOCAL DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e os caminhos metodológicos trilhados na análise dos dados obtidos. A investigação foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada no centro urbano, mas com clientela oriunda da parte periférica da cidade em um território marcado por vulnerabilidades sociais e expressões culturais diversas. A instituição conta com estrutura física modesta e enfrenta desafios recorrentes em termos de infraestrutura, número reduzido de docentes efetivos e rotatividade da equipe pedagógica,

No que diz respeito à análise dos dados, o material empírico foi constituído por documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), planos de aula, registros de projetos escolares e atas de reuniões pedagógicas, além de legislações pertinentes. A leitura e interpretação dos dados seguiram os princípios da análise temática, conforme proposta por Bardin (2016), priorizando a identificação de categorias emergentes que revelassem os sentidos atribuídos pelos sujeitos escolares à temática da educação das relações étnico-raciais. A leitura flutuante inicial permitiu uma visão panorâmica do material, seguida por uma leitura mais minuciosa e codificação, possibilitando o agrupamento das informações em núcleos de sentido. A triangulação dos dados documentais com os objetivos da pesquisa conferiu maior consistência à análise, respeitando os princípios da validade e da confiabilidade científica.

4.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de tempo parcial (7 horas diárias), localizada no município de Caldas Novas, Goiás¹. Fundada em 1985, a instituição teve, inicialmente, como foco principal a oferta de cursos técnicos em Administração, Magistério, Turismo e Hotelaria. Anos mais tarde, passou a oferecer também o Ensino Fundamental e o então denominado Ensino Científico, correspondente atualmente ao Ensino Médio.

¹ A modalidade de ensino integral parcial foi implementada pelo Governo de Goiás no ano de 2006.

No início, a gestão da escola estava vinculada à Delegacia Regional de Educação, atual Coordenação Regional de Educação da cidade de Morrinhos. Atualmente, a instituição está sob a jurisdição plena da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Embora esteja localizada no centro da cidade, a escola atende majoritariamente estudantes oriundos de regiões periféricas, muitos dos quais se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social, conforme evidenciado nos acompanhamentos e atendimentos pedagógicos e sociais realizados.

A gestão da instituição é exercida por um diretor eleito por voto direto, com participação de pais ou responsáveis, alunos, professores, coordenadores e servidores técnico-administrativos.

Sua estrutura física conta com 13 salas de aula, distribuídas em dois turnos, totalizando 26 turmas. No período matutino, funcionam 13 turmas do Ensino Médio em tempo parcial (com jornada de 7 horas), incluindo o Curso Técnico em Recursos Humanos, iniciado em 2023, o que representa a retomada da vocação histórica da escola para a oferta de educação técnica. No turno vespertino, são atendidas mais 13 turmas, sendo 3 de Ensino Médio parcial e 10 do Ensino Fundamental II.

O total de alunos da escola é 745, possui um quadro de 28 professores, em que 25 trabalham em ambos os turnos e três apenas no vespertino. Quanto a formação dos professores, há doutores, mestres e especialistas. Somente três professores do quadro contam apenas com graduação. De acordo com o Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Caldas Novas, em Goiás, possui uma população de 98.622 habitantes. Dentre esses, 50.564 pessoas se autodeclararam pardas e 8.139, pretas, totalizando 58.703 indivíduos. Esse número representa mais da metade da população local.

Essa composição racial também se reflete no perfil dos estudantes atendidos pelo Unidade Escolar, o que destaca a importância de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade racial.

A análise documental buscou identificar e evidenciar a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas da instituição e nos documentos que a regem.

4.2 Documentos Externos

A análise foi realizada a princípio em cinco documentos externos que são eles: a Resolução nº 3 de Goiás (2018); a Bimestralização de Goiás (2021); Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DCGOEM - 2021); as Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024); o EducaCenso - Censo Escolar (2024).

Todos esses documentos foram produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, com exceção do último que se refere a dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em rede nacional. No quadro 2, estão organizados pelas temáticas: Contribuições da Cultura, Racismo, Ações afirmativas e outros temas relevantes.

Quadro 1 - Quadro Comparativo dos Documentos Externos.

Documento	Contribuições da Cultura	Racismo	Ações afirmativas	Outros temas relevantes
Resolução - 2018	Ensino obrigatório da cultura e história afro-brasileira (Lei 11.645/2008)	Reconhecimento do racismo estrutural nas políticas educacionais	Inclusão de tópicos históricos e culturais para combater desigualdades	Foco na interculturalidade nos currículos educacionais
Bimestralização 2021	Discussão de elementos culturais afro-brasileiros por meio das artes (dança, música, teatro)	Contexto histórico do racismo e sua persistência	Avaliação de narrativas raciais e culturais	Foco na diversidade cultural nas práticas contemporâneas
Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024)	Valorização da diversidade cultural na formação dos estudantes, promovendo uma educação integral e integrada, com reconhecimento das singularidades dos estudantes e incentivo à leitura crítica do mundo	Reflexão sobre desigualdades educacionais e necessidade de estratégias para inclusão e equidade, considerando aspectos históricos do racismo e suas consequências	Implementação de metodologias ativas e inclusivas no currículo, incentivando a participação dos estudantes em um ambiente escolar democrático e acolhedor	Foco na integração curricular, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, equidade educacional e uso de tecnologias educacionais para promover maior engajamento e inclusão
DCGOEM 2021	Ênfase no patrimônio cultural afro-brasileiro em artes e linguagens	Análise do racismo sob perspectivas históricas e contemporâneas	Estratégias de inclusão no desenho curricular	Foco nas vulnerabilidades sociais da juventude afro-brasileira
EducaCenso 2024	Não traz nenhuma contribuição específica, mas permite-se que se tenha um vislumbre de culturas poucos	Análise estatística de disparidades educacionais relacionadas à raça	Avaliação de políticas de ações afirmativas nas demografias escolares	Informações sobre distribuição racial e acesso à educação

	reconhecidas pela sociedade, mas que na verdade hoje são maioria.			
--	---	--	--	--

Fonte: Organizado pela Autora (2025).

Para encontrar as informações que necessitávamos nos documentos selecionados utilizamos chaves de busca de palavras completas e incompletas que nos dava como resultado também suas variações: [afro], [escrav], [negr], [afric], [raça], [racismo], [escrav], [639], [divers] e [preconc]. Dessa forma, conseguimos localizar mais rapidamente as informações e depois nos debruçarmos sob elas por completo.

A utilização de palavras incompletas como chaves de busca nos documentos analisados visou ampliar a abrangência da pesquisa, permitindo localizar não apenas o termo exato, mas também suas variações morfológicas e derivadas. Essa estratégia foi adotada com base em uma leitura inicial dos documentos, observando-se que os registros poderiam variar de acordo com a formulação textual utilizada por diferentes autores ou setores institucionais. Assim, o uso dessas chaves flexíveis permitiu uma identificação mais eficiente e completa das passagens com potencial de análise, economizando tempo e assegurando maior rigor no processo de levantamento de dados. Após essa etapa, os trechos localizados foram lidos integralmente e analisados de forma qualitativa, conforme os objetivos da pesquisa.

Para tanto, foram considerados documentos normativos e curriculares que orientam as práticas pedagógicas e a organização do ensino na rede estadual de Goiás, bem como fontes que permitem compreender o perfil socioeducacional do corpo discente.

4.2.1 Resolução CEE/CP nº 03, de 16 de fevereiro de 2018

Que estabelece as diretrizes curriculares para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no estado de Goiás. A relevância desse documento reside no fato de que ele explicita as orientações gerais às quais as instituições escolares devem se adequar, inclusive no que se refere à inclusão das temáticas étnico-raciais nos currículos escolares. Trata-se, portanto, de uma referência normativa essencial para avaliar o grau de alinhamento das práticas escolares à legislação educacional vigente, incluindo a Lei nº 10.639/03.

Em análise à Resolução CEE/CP nº 03, de 16 de fevereiro de 2018, identificamos quatro momentos em que termos correlacionados às questões étnico-raciais aparecem no documento: Projeto Político Pedagógico, artigos 13 e 15; Organização Curricular, artigos 25 e 26; Matrícula e Frequência, artigo. 37; Organização Curricular do Ensino Médio, artigo 95.

A Resolução nº 3/2018 estabelece que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser construído com base em princípios éticos, destacando o compromisso com a justiça, os direitos humanos e a promoção da diversidade. Especificamente, o documento enfatiza o combate a todas as formas de discriminação, incluindo o preconceito étnico-racial e a valorização das contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos e europeus. Podemos ver isso descritos nos artigos 13 e 15 do referido documento:

Art. 13. A elaboração do PPP é orientada pelos seguintes princípios:

[...]

b) Éticos: com o compromisso com a justiça, os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, a solidariedade, a liberdade, o respeito à diversidade e a autonomia; de convivência fraterna; de observância das normas comportamentais consensualmente assumidas; de espaço de respeito à dignidade da pessoa humana; de respeito e tolerância e de promoção da cultura de paz; de combate a toda forma de violência, de intolerância, de discriminação, de bullying, de preconceito étnico-racial, de gênero, de cor, de idade, de sexo, de gênero e de identidade sexual;

[...]

Art. 15. São componentes essenciais do PPP:

[...]

VII - Reconhecimento, apropriação, valorização e respeito pelas contribuições histórico-culturais advindas dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos e europeus;

VIII - Educação para a paz, para a convivência e respeito com a diversidade, à exclusão de todas as formas de racismo e discriminação de qualquer natureza (Goiás, 2018, p. 9 e 12).

Nota-se que a Resolução nº 3 avança na concepção de um currículo que regularize e valorize a diversidade étnico-racial, alinhando-se à Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Contudo, um desafio recorrente na implementação dessas diretrizes é a superficialidade com que muitas escolas tratam esse tema. Muitas vezes, a abordagem é limitada a eventos pontuais (como o Dia da Consciência Negra) e não há uma incorporação sistemática no cotidiano escolar. Isso se dá, geralmente, por falta de conhecimento, informação e ausência de formação continuada para que os professores sejam capazes de abordar a temática racial de forma que o racismo estrutural seja abordado de maneira crítica, indo além de uma visão meramente culturalista.

Nos artigos 25 e 26, a Resolução nº 3 determina que o ensino de História do Brasil deve contemplar as contribuições de diferentes culturas e etnias, com ênfase nas matrizes indígenas, africanas e europeias. Além disso, estabelece que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve estar presente em todos os componentes curriculares, especialmente em Arte, História, Língua Portuguesa, Geografia e Cultura Religiosa, conforme vemos nos trechos:

Art. 25. Na elaboração do desenho curricular da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e da parte diversificada, a escola goza de autonomia definida em lei, desde que observadas as normas do Sistema Educativo do Estado de Goiás e as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a educação básica:

[...]

§ 8º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.

§ 9º O ensino da história e culturas indígena e afro-brasileira deve estar presente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todos os componentes curriculares, especialmente no ensino de Arte, História, Língua Portuguesa, Geografia e Cultura Religiosa, assegurando o conhecimento e o reconhecimento da cultura desses povos na formação e constituição da Nação, ampliando o leque de referências culturais do aluno, contribuindo para concepções de mundo e construção de identidades mais plurais e solidárias.

[...]

Art. 26. Cabe ao docente, como atividade interdisciplinar definida no PPP, orientar o aluno no uso correto da Língua Portuguesa e das noções fundamentais da Matemática em qualquer componente curricular de todas as etapas da educação básica.

§ 1º São temas relevantes da atualidade a serem abordados de forma transversal e de maneira articulada: saúde, diversidade, sexualidade, gênero, vida familiar, social e política, direitos das crianças e adolescentes, educação ambiental, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, drogas, prevenção ao bullying e direitos dos idosos (Goiás, 2018, p. 18).

A proposta de transversalidade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena é um avanço, pois reforça a importância de integrar essas temáticas em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, na prática, o cumprimento dessa diretriz enfrenta dificuldades devido à resistência de alguns docentes, à falta de materiais didáticos adequados e à necessidade de maior incentivo à pesquisa acadêmica sobre o tema. Outro ponto de atenção é a necessidade de garantir que essa abordagem não seja eurocêntrica e que os conteúdos africanos sejam tratados em sua complexidade, sem estereótipos ou reducionismos.

O artigo 37 determina que a matrícula escolar deve registrar a cor/raça e a etnia dos estudantes conforme os critérios do IBGE. A inclusão da variável cor/raça nos registros escolares é uma ferramenta essencial para monitoramento de desigualdades

educacionais e formulação de políticas públicas mais eficazes. Contudo, há desafios na implementação dessa diretriz, pois muitos estudantes e suas famílias podem sentir recebimento ou resistência em se autodeclararem pertencentes a determinados grupos raciais, devido ao estigma social.

Há um alto índice de “não declarados” que precisam se considerados. Além disso, é importante que essas categorizações não sirvam apenas para fins burocráticos, mas que seja utilizada para criar estratégias concretas de combate às desigualdades raciais no ambiente escolar, como ações afirmativas e programas de apoio acadêmico para alunos negros e indígenas.

Sobre a Organização Curricular do Ensino Médio (Artigo 95), o documento aponta que o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições de diferentes culturas e etnias, com ênfase na história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, como se nota no trecho:

§ 6º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia e o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena permeará o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil (Goiás, 2018, p. 54).

A exigência de que esses conteúdos permeiem o currículo do Ensino Médio é positiva, pois permite um aprofundamento maior na compreensão das dinâmicas históricas e sociais que envolvem a população negra e indígena. Todavia, a eficácia dessa medida depende da qualidade dos materiais didáticos disponíveis no preparo dos professores.

Retomamos que, muitas vezes, os docentes não possuem formação específica para abordar essas temáticas de maneira crítica, o que pode resultar em um ensino superficial ou invejado. Ademais, a interdisciplinaridade mencionada no documento deve ser efetivamente aplicada, garantindo que a discussão sobre racismo e diversidade vá além do ensino de História e esteja inserida em disciplinas como Sociologia, Filosofia e até a mesma Matemática, no contexto de análise de dados estatísticos sobre desigualdade social.

Por fim, conclui-se que a Resolução nº 3/2018 do Estado de Goiás apresenta avanços recentes na incorporação das questões étnico-raciais na educação básica,

reforçando compromissos com a equidade e a valorização da diversidade. Não obstante, para que essas diretrizes sejam efetivas, é necessário um acompanhamento rigoroso da implementação dessas políticas, capacitação docente contínua e produção de materiais didáticos que abordem as questões raciais de maneira crítica e aprofundada. Também, o combate ao racismo nas escolas deve ser tratado como uma pauta transversal, envolvendo toda a comunidade escolar na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

4.2.2 Bimestralização de Goiás (2021)

Representa uma reestruturação do Ensino Médio no estado, em consonância com a Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Sua pertinência está na reorganização curricular que impacta diretamente o espaço de inserção de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Ao estabelecer uma nova lógica para os itinerários formativos e ampliar a carga horária, esse documento pode indicar tanto avanços quanto omissões na incorporação de perspectivas de educação antirracista.

Quanto à Bimestralização (2021) fizemos sua análise considerando a disposição de seu conteúdo. Ele está dividido em: apresentação, área de Linguagens e suas tecnologias, área de Matemática e suas tecnologias, área de Ciências e suas tecnologias, área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Os capítulos são apresentados em 1ª Série, 2ª Série e 3ª Série, subdivididos em quatro bimestres. E em cada série se subdividem em: Habilidades da BNCC, Objetivos de Aprendizagem do DC-GOEM, Objetivos de conhecimento do DC-GOEM.

Realizou-se a busca pelas palavras-chave: [afro], [escrav], [negr], [afric], [divers], [preconc], [raça], [racismo], [639]. Fizemos um fichamento dos trechos localizados. Considerando os pontos destacados, na Bimestralização (2021) no fichamento em relação às questões étnico-raciais, organizamos nossa análise por série do Ensino Médio.

- a) **1ª Série:** A Bimestralização (2021) contempla aspectos relevantes para a diversidade étnico-racial, principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abordando temas como danças, brincadeiras e lutas de diferentes matrizes culturais (indígena, africana e europeia). Além disso, há

uma preocupação em analisar criticamente preconceitos e estereótipos nas práticas corporais, o que contribui para um olhar mais inclusivo.

- b) **2ª Série:** Na segunda série, a Bimestralização amplia a abordagem das questões étnico-raciais ao incluir o estudo de movimentos sociais como Black Lives Matter, Movimentos Indígenas e Movimento Negro. Além disso, há o reconhecimento da literatura afro-brasileira e indígena, o que contribui para o fortalecimento das identidades e para uma maior representatividade no currículo. O documento também menciona a necessidade de avaliar o significado histórico do racismo e do etnocentrismo, promovendo discussões com o uso de tecnologias da informação.
- c) **3ª Série:** Na terceira série, há uma abordagem mais aprofundada da identidade étnico-racial, especialmente nas disciplinas de línguas estrangeiras e literatura. Destaca-se o estudo sobre ativismo, diáspora negra e indígena, violência de decolonialidade. Outro ponto positivo é a presença de uma reflexão sobre a influência das matrizes culturais afro-brasileiras, indígenas e europeias na formação da arte e da literatura brasileira. Isso permite que os estudantes compreendam a diversidade e a riqueza cultural do país de maneira mais ampla (Goiás/Bimestralização, 2021).

Tal organização desse conteúdo, na Bimestralização (2021) do estado de Goiás revela um compromisso progressivo com a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. A estruturação dos conteúdos sugere que o estado de Goiás adota uma abordagem gradual e progressiva para a inserção da temática racial no currículo.

Enquanto na 1ª Série há um enfoque inicial, explorando a diversidade cultural através de manifestações artísticas, esportivas e brincadeiras. A inclusão de danças, lutas e jogos de diferentes matrizes culturais indica um reconhecimento da pluralidade étnica, mas ainda de forma mais superficial e sem uma problematização profunda das desigualdades raciais; na 2ª Série o debate se amplia, introduzindo a questão dos movimentos sociais e da luta por direitos, além da inclusão da literatura afro-brasileira e indígena. Isso demonstra um avanço na direção da compreensão das relações raciais no Brasil contemporâneo; já na 3ª Série há um aprofundamento na análise de ativismo, diáspora negra e indígena, violência de gênero e decolonialidade. Isso

aponta para um esforço de contextualização mais crítica e reflexiva, abordando as dinâmicas de poder, resistência e identidade.

Essa progressão indica que o estado dá importância à Lei nº 10.639/03 e está inserido no currículo de forma estruturada, o que já representa um avanço em relação à invisibilização que historicamente marcou essa temática. No entanto, a eficácia desse modelo depende da forma como os conteúdos são funcionais e da formação dos professores, que precisam estar preparados para abordar essas temáticas com profundidade.

Esse documento norteador do Ensino Médio brasileiro apresenta avanços importantes na inserção de temas étnico-raciais no currículo do Ensino Médio. No entanto, há a necessidade de um aprofundamento crítico e de uma integração mais eficaz entre as disciplinas. A educação antirracista não pode ser apenas um tópico isolado, mas deve permear todo o currículo escolar, garantindo que os estudantes compreendam as desigualdades estruturais e estejam preparados para combatê-la.

Por exemplo, a abordagem da identidade étnico-racial está presente de forma mais explícita nas disciplinas de artes, literatura e ciências humanas, mas não há periodicidade de como esses temas estão sendo trabalhados nas ciências naturais, na matemática ou em outras áreas do conhecimento. Isso sugere que a implementação da lei ainda esteja equipada com algumas disciplinas, em vez de ser um princípio orientado para todo o ensino.

Um aspecto positivo é o incentivo ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para discutir racismo e etnocentrismo, além da inclusão da literatura afro-brasileira e indígena como um elemento formador da identidade nacional. Isso demonstra uma tentativa do estado de Goiás de tornar essas temáticas contemporâneas e conectadas com o universo dos alunos, o que pode favorecer um maior engajamento e uma compreensão mais aprofundada das relações raciais.

De modo geral, podemos dizer que o estado de Goiás parece demonstrar esforços para cumprir a Lei nº 10.639/03, mas a implementação ainda apresenta limitações estruturais. O modelo adotado por Goiás indica um compromisso parcial com a implementação da Lei nº 10.639/03. Embora haja avanços na inserção de conteúdos afro-brasileiros e indígenas ao longo das três séries do Ensino Médio, a abordagem ainda não parece ser completamente transversal e integrada a todas as disciplinas. Portanto, a Bimestralização (2021) demonstra que Goiás aprovou a

importância da Lei nº 10.639/03, mas ainda precisa avançar na sua implementação de forma mais estruturada e abrangente.

4.2.3 Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DCGOEM)

Esse documento funciona como material orientador para a implementação das reformas do Novo Ensino Médio no estado. Alinhado à BNCC e à DCNEM, esse documento propõe uma formação integral do estudante, mas sua análise é necessária para verificar se e como as competências relacionadas às relações étnico-raciais estão contempladas de forma efetiva, ou se há lacunas nesse processo.

O documento analisado é bastante extenso, tem 1397 páginas. Está dividido em quatro capítulos: Capítulo I - Texto Introdutório; Capítulo II - Formação Geral Básica; Capítulo III - Itinerários Formativos; Referências DC-GOEM.

Há muita informação repetida por várias vezes dentro desse mesmo documento. Além disso, muitas informações dele se repetem do documento analisado anteriormente, a Bimestralização (2021). Entretanto, selecionamos aqueles itens que são destacados apenas nele:

- a) **Educação do Campo e Comunidades Quilombolas:** o DCGOEM (2021) enfatiza que, na Educação do Campo, os conteúdos devem estar alinhados com a realidade local e a presença expressiva das populações indígenas e afrodescendentes nas comunidades rurais de Goiás (p. 76). Essa abordagem reforça a importância da valorização da identidade cultural dessas comunidades no currículo escolar. Menciona ainda que Goiás possui 58 territórios quilombolas reconhecidos e dez escolas quilombolas distribuídas em municípios como Aparecida de Goiânia, Professor Jamil, Uruaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás (p. 77).
- b) **Oralidade, Cultura e Identidade Quilombola:** o documento destaca a importância da oralidade, da arte e da cultura de contação de histórias como formas de fortalecimento cultural Kalunga, além de incentivos o protagonismo juvenil quilombola (p. 79). O reconhecimento dessas formas de transmissão de conhecimento indica um avanço na valorização da cultura afro-brasileira e quilombola como fontes legítimas de aprendizagem.

- c) **Referências a Intelectuais e Personalidades Negras:** o DCGOEM (2021) cita diretamente diversos autores e autoras negras responsáveis pelo desenvolvimento da história e cultura afro-brasileira, como Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus e Elisa Lucinda. Também, traz referências de mulheres goianas de descendência indígena e quilombola, como Chica Machado, Cunha Damiana da e Vercilene Francisco (p. 1301). Essa inclusão de figuras históricas afrodescendentes na educação contribui para ampliar o repertório dos estudantes sobre a intelectualidade e resistência negra.
- d) **Abordagem de Racismo, Eugenia e Darwinismo Social:** trata do conceito de raça dentro da perspectiva da genética e das ciências naturais, abordando temas como Darwinismo Social, Eugenia e racismo (p. 388, 442). Essa abordagem crítica das ciências biológicas sobre a construção do conceito de raça e sua relação com o racismo estrutural não apareceu na Bimestralização e é uma estratégia importante para desmistificar interpretações pseudocientíficas e promover um entendimento mais aprofundado sobre a desigualdade racial.
- e) **Competências e Habilidades Relacionadas ao Antirracismo:** apresenta competências específicas que incentivam os estudantes a problematizarem a modernidade e o etnocentrismo, utilizando tecnologias digitais para discutir o racismo (p. 465). Da mesma forma, propõe atividades interdisciplinares que incentivam o uso de textos sociológicos e fontes históricas para debater desigualdades sociais, preconceito e intolerância religiosa (p. 474, 487). Enquanto a Bimestralização (2021) aborda essas questões no contexto dos movimentos sociais e da literatura afro-brasileira e indígena, o DCGOEM amplia essa reflexão para a ciência, a tecnologia e a análise histórica da discriminação racial.

A Bimestralização (2021) e o DCGOEM (2021) reúnem diversos pontos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, mas o DCGOEM vai além de apresentar contextos históricos. Portanto, enquanto a Bimestralização avança na inclusão de conteúdos étnico-raciais no Ensino Médio, o DCGOEM aprofundou a perspectiva crítica, trazendo referências mais concretas para a valorização da cultura quilombola e afrodescendente no estado de Goiás.

4.2.4 Diretrizes Pedagógicas da Seduc (2024)

As Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024) reforçam o compromisso da Secretaria Estadual de Educação com a formação integral, com foco em práticas interdisciplinares, valorização da diversidade, direitos humanos e cidadania. A importância desse documento está na sua função de orientar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Assim, sua análise permite compreender se há estímulo, de fato, à abordagem das questões raciais nas escolas da rede pública estadual e de que forma essa diretriz tem sido materializada na prática da unidade escolar estudada.

Ele está organizado em 16 capítulos, sendo um documento com 204 páginas. Divide-se em: marcos legais; das bases da educação integral e integradora; da concepção de currículo na educação básica na SEDUC/GO; da avaliação na educação básica na SEDUC/GO; da organização das rotinas pedagógicas; da recomposição da aprendizagem; do ensino fundamental na SEDUC/GO; do ensino médio em tempo parcial na SEDUC/GO; dos centros de ensino de período integral na SEDUC/GO; do ensino mediado por tecnologia - Goiás TEC na SEDUC/GO; da educação técnica profissional; da educação de jovens e adultos; da educação do campo, quilombola e indígena e população em situação de itinerância; da educação especial; da socioeducação; das estratégias de apoio ao desenvolvimento curricular; referências (Goiás/Diretrizes Pedagógicas, 2024).

As Diretrizes Pedagógicas (2024) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás apresentam diretrizes curriculares que contemplam as questões étnico-raciais, especialmente no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/03. O documento traz cinco pontos importantes a serem destacados aqui:

- a) **Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar:** afirma que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena serão ministrados em todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileiras (p. 96-97). Essa diretriz está homologada à Lei nº 10.639/03 e à Lei nº 11.645/08, que amplia a obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena.
- b) **Eletivas sobre Pluralidade Cultural e Multiculturalismo:** propõe disciplinas eletivas com temas como Pluralidades Culturais, Afro-Brasileiras e Indígenas

- (p. 105). Isso indica um esforço para promover o reconhecimento da diversidade cultural dentro da estrutura curricular.
- c) **Educação Escolar Quilombola:** Há um reconhecimento explícito da Educação Escolar Quilombola, baseado em princípios que incluem o respeito e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, a valorização da diversidade étnico-racial e o combate a todas as formas de preconceito (p. 118). É um passo importante na formalização do compromisso do Estado de Goiás com a valorização das culturas afro-brasileiras e quilombolas
 - d) **Ações Educativas de Combate ao Racismo:** destaca que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais deve incluir a história dos quilombos e conteúdo que discutem a contribuição dos povos de matrizes africanas e indígenas para a sociedade brasileira (p. 137-138). Isso indica um reconhecimento da necessidade de uma educação antirracista, que valorize a história e a contribuição dos povos afrodescendentes e indígenas, mas cuja efetividade depende da implementação prática e do compromisso pedagógico das escolas.
 - e) **Compromisso com a Superação de Preconceitos e Desigualdades:** confirma que um espaço escolar democrático deve ser comprometido com o combate ao racismo e à promoção da equidade (p. 161). Esse aspecto reforça a necessidade de uma educação antirracista, que vá além da mera inserção de conteúdos e se torne uma prática pedagógica transformadora.

A análise das Diretrizes Pedagógicas da Seduc (2024) revelou, portanto, que há avanço significativo no reconhecimento da importância da educação antirracista e da valorização das culturas afro-brasileiras, quilombolas e indígenas dentro da rede estadual de ensino de Goiás. A inclusão desses temas no currículo, a criação de eletivas sobre a pluralidade cultural, o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola, as ações educativas para o combate ao racismo e o compromisso com a superação de preconceitos e desigualdades demonstram um alinhamento com a exigência da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08.

Assim, o documento representa um passo importante, mas sua eficácia dependerá do compromisso das escolas, gestores e professores em transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e transformadoras.

4.2.5 O EducaCenso 2024

EducaCenso 2024, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi utilizado para a compreensão do perfil sociodemográfico da população estudantil da escola em questão. As informações sobre a autodeclaração racial dos alunos fornecem dados empíricos relevantes para a contextualização da pesquisa e para a análise da necessidade de implementação efetiva de políticas educacionais voltadas à valorização da cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, o EducaCenso (2024) ofereceu dados relevantes para esta dissertação ao fornecer informações quantitativas sobre a composição racial dos alunos matriculados nas escolas estaduais, permitindo uma análise da representatividade e do impacto da Lei nº 10.639/03 na educação. O censo apresenta informações sobre a cor/raça dos alunos, categorizando-os em branca, parda, preta e não declarada. Esses dados permitem uma análise da proporção de estudantes negros (pardos e pretos) na escola comprovada, contribuindo para discutir a necessidade de políticas educacionais voltadas para a equidade racial.

Um ponto importante é a alta taxa de alunos que não declaram sua cor/raça. Isso pode indicar dificuldades na autodeclaração ou até mesmo desconhecimento e resistência social em se identificar racialmente, refletindo, no entanto, como a identidade racial ainda é um tema sensível no ambiente escolar. Os dados do EducaCenso (2024) permitem levantar indicadores de inclusão, desafios estruturais e possíveis lacunas na implementação da política educacional voltada para as relações étnico-raciais, contribuindo para uma análise mais profunda da educação antirracista no contexto estadual de Goiás.

A autodeclaração racial, embora fundamental para o monitoramento de políticas públicas, conforme destacado por autores como Sueli Carneiro (2011) e o próprio IBGE (2023), é um processo complexo e atravessado por fatores históricos e sociais. A resistência ou dificuldade em se autodeclarar, evidenciada pela alta porcentagem de 'não declarados' no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, pode ser compreendida à luz do conceito de racismo estrutural (Almeida, 2019). Este opera silenciando identidades e historicamente desvalorizando a negritude, o que pode levar indivíduos a evitar a autoidentificação racial como uma forma de escapar ao estigma e à discriminação. A escola, nesse cenário, torna-se um palco onde as

dinâmicas sociais mais amplas se manifestam, refletindo a tensão entre a imposição de categorias e a liberdade individual de autoidentificação, bem como a necessidade de um ambiente escolar que promova um senso de pertencimento seguro para todos.

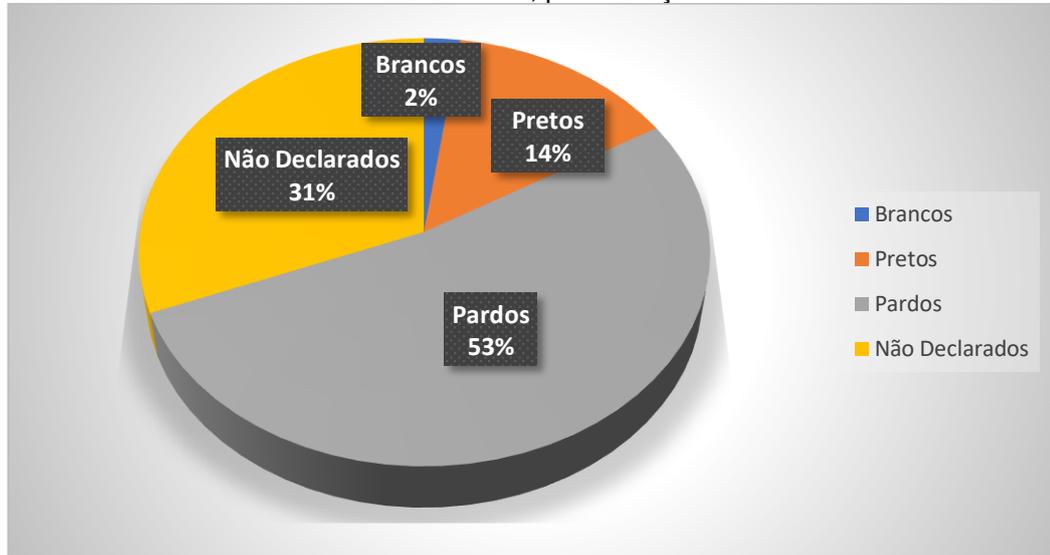
As disparidades na composição racial da escola em comparação com os dados estaduais, como a predominância de estudantes pretos e a sub-representação de pardos na instituição, merecem uma análise aprofundada. Embora a política de autodeclaração busque dar visibilidade aos diferentes grupos, a forma como essas identidades são percebidas e assumidas no ambiente escolar pode ser influenciada por dinâmicas sociais e históricas específicas daquela localidade ou da própria instituição. Autores como Florestan Fernandes (2008) já apontavam para os desafios da 'integração do negro na sociedade de classes', um processo que nem sempre se dá de forma homogênea e que pode gerar reconfigurações nas percepções de pertencimento racial em diferentes espaços. A alta concentração de estudantes pretos, por exemplo, pode ser um reflexo de padrões de ocupação urbana ou do reconhecimento da escola como um espaço que, apesar dos desafios, busca abordar a temática racial, atraindo parcelas da população que se sentem mais representadas ou acolhidas.

A análise desses dados quantitativos, portanto, não se limita a um mero diagnóstico, mas convoca uma reflexão sobre como as políticas educacionais (incluindo a Lei nº 10.639/03) se inserem nesse contexto demográfico. A presença de uma maioria de estudantes negros (pretos e pardos combinados) na escola reforça a urgência e a pertinência da Lei nº 10.639/03 e da educação antirracista. Como argumenta Nilma Lino Gomes (2019, 2012), a efetividade de tais políticas depende da sua capacidade de descolonizar os currículos e de ir além da mera inserção de conteúdos, promovendo uma transformação das relações raciais no ambiente escolar. A elevada taxa de não declaração, por sua vez, sublinha a necessidade de a escola desenvolver um trabalho contínuo de conscientização sobre a importância da identidade racial e do reconhecimento da diversidade como um valor social e educacional.

Segundo o Censo escolar da educação básica Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2024, do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, identificou 761 estudantes. Esses alunos se declaram: Brancos - 108, Pardos - 400, Pretos - 17 e 236 optou por não declarar

(Goiás/EducaCenso, 2024). Esses dados podem ser vistos por meio de porcentagens, no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantitativo, em porcentagem de estudantes do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, por cor/raça.



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com base nos dados do INEP (2024).

Uma análise comparativa entre os dados do EducaCenso 2024 sobre o Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II e os dados populacionais do Censo 2022 de Goiás revela disparidades significativas na distribuição racial dentro da escola em relação à população do estado.

No estado de Goiás, 54,18% da população se declara parda, na escola são 53% dos alunos se identificam como pardos. Já os pretos representam apenas 9,19% da população goiana, mas compõem 14% dos estudantes do Dom Pedro II. Isso indica que essa escola tem uma presença desproporcionalmente maior de estudantes que se identificam como pretos e uma sub-representação expressiva de pardos.

Essa composição demográfica peculiar do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, com a acentuada presença de estudantes autodeclarados pretos e a baixa representatividade de pardos, desafia a homogeneidade da categoria "negro" (que engloba pretos e pardos no Censo brasileiro) e convoca uma reflexão mais apurada. Conforme apontado por Sueli Carneiro (2011) e outros autores da área de relações raciais, a própria categorização e autodeclaração são construções sociais e históricas, influenciadas por processos de racialização e identitários.

A discrepância entre a escola e o estado, onde os pardos são a maioria da população negra, pode sugerir que o ambiente escolar específico do Dom Pedro II, ou a forma como a temática racial é ali vivenciada, estimula uma autodeclaração mais

precisa e "negra retinta" (preta) em detrimento da "parda", que por vezes é percebida como uma categoria mais ambígua ou associada a um processo de clareamento social. Essa dinâmica reforça a importância de a escola ser um espaço de promoção da identidade e do reconhecimento étnico-racial, onde os estudantes se sintam seguros para assumir suas identidades.

Adicionalmente, a disparidade na representatividade de estudantes brancos na escola (14%) em comparação com o estado (36,24%) reforça o caráter específico do público atendido pela instituição. Essa concentração de estudantes negros pode ser resultado de diversos fatores, como a localização geográfica da escola em áreas com maior densidade populacional negra, políticas de zoneamento ou até mesmo a reputação da escola no trato com a diversidade racial, que a tornaria uma escolha preferencial para famílias negras. Nesse sentido, o cenário do Dom Pedro II não apenas sublinha a necessidade de uma educação antirracista (Gomes, 2019), mas também aponta para a urgência de uma abordagem pedagógica que reflita a realidade racial de sua própria comunidade estudantil, garantindo que as políticas e práticas sejam efetivamente direcionadas para a valorização da cultura afro-brasileira e o combate às manifestações de racismo, que podem assumir formas sutis ou explícitas em contextos de maioria negra.

Nesse sentido, 31% dos estudantes não declararam cor/raça, um percentual muito elevado e que levanta questionamentos sobre: a) dificuldade ou resistência em se autodeclarar racialmente, possivelmente relacionada ao impacto social do racismo; b) falta de informação ou conscientização sobre identidade racial, o que pode indicar um campo importante de atuação da escola no sentido de promover discussões sobre identidade racial e pertencimento.

Nesse sentido, 31% dos estudantes não declararam cor/raça, um percentual muito elevado e que levanta questionamentos sobre: a) dificuldade ou resistência em se autodeclarar racialmente, possivelmente relacionada ao impacto social do racismo; b) falta de informação ou conscientização sobre identidade racial, o que pode indicar um campo importante de atuação da escola no sentido de promover discussões sobre identidade racial e pertencimento.

Por fim, entendemos que o Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II apresenta uma composição racial significativamente diferente do perfil estadual de Goiás, destacando-se pela alta presença de estudantes pretos e um número expressivo de não declarados. Esse cenário reforça a necessidade de políticas

educacionais que valorizem a cultura afro-brasileira e combatam o racismo estrutural, garantindo que uma diversidade racial seja reconhecida e respeitada dentro do ambiente escolar.

Após a análise dos documentos externos que regulamentam as diretrizes e políticas educacionais no contexto estadual, é essencial explorar os documentos internos da escola investigada para compreender de que forma essas orientações se concretizam no cotidiano institucional. Essa manifestação entre os documentos externos e internos permite avaliar o alinhamento da política educacional estadual com a prática pedagógica da instituição, destacando possíveis lacunas e oportunidades de aprimoramento no combate ao racismo e na promoção da diversidade.

4.3 Documentos Internos da Escola

A estrutura organizacional e pedagógica de uma instituição de ensino é amplamente regulamentada por documentos internos que norteiam suas práticas e diretrizes. Esses documentos incluem o regimento escolar, o projeto político-pedagógico (PPP), as matrizes curriculares e demais normas institucionais que definem os objetivos educacionais, as metodologias impostas e os princípios que orientam a formação dos alunos. Além de servirem como instrumentos de planejamento e gestão, esses registros formais garantem a coerência entre as diretrizes educacionais e sua aplicação no cotidiano escolar.

Nesta seção, serão analisados os principais documentos internos da escola, destacando sua relevância na implementação da Lei 10.639/2003 e na promoção de uma educação antirracista. Especificamente serão analisados: o Projeto Político Pedagógico (PPP) (CEPI/PPP, 2024); a Matriz Curricular do Ensino Fundamental II (CEPI/MatrizEF, 2024); a Matriz Curricular do Ensino Médio (CEPI/MatrizEM, 2024); Regimento Escolar (CEPI/Regimento Escolar, 2022).

Para identificar informações relevantes em documentos analisados, utilizamos a mesma estratégia de busca da seção anterior. Aplicamos a busca com termos completos e fragmentados, permitindo encontrar também suas variações. As palavras-chave empregadas foram: [afro], [escrav], [negr], [afric], [raça], [racismo], [escrav], [639], [divers] e [preconc]. Esse método possibilitou uma localização mais

ágil dos trechos pertinentes, que, posteriormente, foram examinados de maneira detalhada para uma análise mais aprofundada.

4.3.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II (CEPI/PPP, 2024), primeiramente, avaliando o que ele diz a respeito: dos objetivos e princípios norteadores; das metodologias de ensino; da diversidade; da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Quanto aos seus objetivos e princípios norteadores o CEPI/PPP (2024) estabelece como pilares fundamentais a inclusão, a equidade e a diversidade, alinhando-se aos princípios democráticos da educação pública. O documento enfatiza a necessidade de garantir um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas origens, condições socioeconômicas ou necessidades educacionais específicas.

Entre os princípios norteadores, destacam-se o direito à educação como elemento de transformação social, a promoção da cidadania e a valorização das diferentes identidades culturais dos alunos. Além disso, há uma preocupação explícita em oferecer condições de aprendizagem que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma escola inclusiva e aberta ao diálogo com a comunidade.

A equidade educacional também se reflete na gestão democrática da escola, que busca a participação ativa da comunidade escolar em processos decisórios, incluindo professores, alunos e responsáveis. A inclusão de estudantes com necessidades especiais é mencionada como parte da missão da instituição, garantindo acessibilidade e suporte pedagógico adequado para garantir o pleno desenvolvimento de todos. Esses aspectos evidenciam um compromisso com uma educação voltada para a justiça social, combatendo desigualdades históricas e estruturais presentes no ambiente escolar.

O CEPI/PPP (2024) propõe uma abordagem pedagógica que valoriza metodologias ativas, incentivando o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. O documento menciona práticas interdisciplinares e a utilização de metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a resolução de problemas como estratégia para conectar os conteúdos

curriculares à realidade dos estudantes. Há um esforço em integrar as áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades aplicadas pelo mundo contemporâneo, especialmente no que se refere ao pensamento crítico, à criatividade e à autonomia dos alunos.

A ênfase no protagonismo juvenil é evidente na estruturação curricular, que inclui projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares voltadas para a formação cidadã e para a construção de um projeto de vida dos estudantes. A inserção de práticas pedagógicas que incentivam a experimentação e o uso de novas tecnologias também reforça essa perspectiva, preparando os alunos para os desafios do século XXI. A presença de disciplinas eletivas e espaços de estudo orientados demonstra a preocupação em oferecer um currículo flexível e adaptável às necessidades e interesses dos estudantes, ampliando suas possibilidades de aprendizagem para além das disciplinas tradicionais.

Ao se referir à diversidade, o PPP apoia a importância da representatividade e o respeito às diferenças dentro do ambiente escolar. O documento destaca a valorização da multiculturalidade como um dos princípios estruturantes do ensino, garantindo a implementação de políticas educacionais que contemplem a diversidade étnico-racial. Entretanto, não há menção específica a programas estruturados para o enfrentamento do racismo ou para o fortalecimento das identidades negras e indígenas, o que poderia ser um ponto de aprimoramento do projeto pedagógico.

Além disso, o PPP menciona ações que visam o fortalecimento de uma cultura de respeito às diferenças, promovendo atividades que incentivam a construção de um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação. A formação dos docentes e demais profissionais da escola em temáticas relacionadas à diversidade também é apontada como uma estratégia essencial para garantir um ensino inclusivo e socialmente responsável. Entretanto, seria pertinente que o documento aprofundasse a abordagem sobre a representatividade e o empoderamento dos estudantes negros e indígenas dentro do currículo e das atividades extracurriculares.

O cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, é tratado no PPP de forma transversal. O documento estabelece que esses conteúdos devem ser estratégicos dentro das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, promovendo a valorização da cultura e da identidade afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. No entanto, não há detalhes sobre como esses temas são

trabalhados na prática pedagógica ou se há projetos específicos para essa abordagem.

O reconhecimento da importância desses temas para a formação cidadã dos estudantes é evidente, mas a falta de um planejamento mais detalhado para sua implementação pode comprometer a efetividade dessa diretriz. Seria pertinente que o PPP incluísse estratégias concretas para garantir que a história e a cultura afro-brasileira e os indígenas fossem ensinados de forma contínua e aprofundada, incluindo a promoção de eventos culturais, a utilização de materiais didáticos específicos e a realização de formações para os professores sobre a temática. Dessa forma, o compromisso com a construção de uma educação antirracista poderia ser mais efetivo e alinhado às políticas educacionais voltadas para a equidade racial.

Enfim, vemos que o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II apresenta um compromisso evidente com a inclusão, a equidade e a diversidade, alinhando-se às diretrizes nacionais para uma educação democrática e acessível. No entanto, há lacunas que poderiam ser preenchidas com estratégias mais planejadas e detalhadas para garantir a eficácia da implementação das políticas educacionais externas para a diversidade étnico-racial e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Comparando o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II e os documentos externos (normativas estaduais e nacionais), analisados na seção anterior, revelam-se tanto aproximações quanto afastamentos no que diz respeito a questões étnico-racial e implementação da Lei nº 10.639/03.

Uma das principais convergências entre o PPP e os documentos externos é o compromisso com a inclusão e equidade no ambiente escolar. O PPP destaca a valorização da diversidade cultural e a necessidade de identidade de um ensino que contemple diferentes, princípios também presentes nas Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024), na Bimestralização (2021) e no Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DCGOEM - 2021). Ambos enfatizam a importância de um currículo que integre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, alinhando-se às exigências da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Outro ponto de convergência é a adoção de metodologias ativas e interdisciplinares. Tanto no PPP quanto nos documentos estaduais há um incentivo à utilização de projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e

ensino híbrido, buscando desenvolver o protagonismo estudantil e fomentar o pensamento crítico. Esse alinhamento demonstra um esforço para tornar a educação mais dinâmica e contextualizada, aproximando o ensino das realidades dos alunos.

Além disso, há no PPP uma menção à promoção de eventos culturais e à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena dentro das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, o que está em sintonia com a Bimestralização (2021) e o DCGOEM (2021), que organizam a abordagem desses temas ao longo das séries do Ensino Médio.

Apesar das convergências, há lacunas significativas no PPP que indicam um afastamento das diretrizes previstas nos documentos normativos estaduais e nacionais. Um dos principais problemas é a falta de detalhamento sobre a aplicação prática das diretrizes gerais para a história e cultura afro-brasileira e indígena. Enquanto os documentos estaduais especificam como essas questões devem ser incorporadas ao currículo, o PPP trata uma questão de maneira mais genérica, sem apresentar estratégias concretas de implementação.

Outro ponto de afastamento diz respeito à ausência de diretrizes explícitas para o combate ao racismo no ambiente escolar. O PPP menciona a importância da diversidade, mas não apresenta mecanismos específicos para enfrentar o racismo estrutural e institucional. Em contrapartida, as Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024) trazem a necessidade de ações educativas para o combate ao racismo e promoção da equidade, enquanto a Bimestralização (2021) incorpora discussões sobre preconceito racial e ativismo negro em diferentes componentes curriculares.

Além disso, a análise dos documentos externos revela um esforço maior na valorização da cultura quilombola e na inclusão de referências a intelectuais negros, o que não é apresentado no PPP. O DCGOEM (2021) menciona a necessidade de trabalhar oralidade, cultura e quilombola, além de citar intelectuais negros e figuras históricas como Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus, enquanto o PPP da escola não apresenta referências específicas a essas abordagens.

Enfim, embora o PPP demonstre um alinhamento geral com os documentos externos no que tange a valorização da diversidade e inclusão, ele carece de detalhamento e de estratégias concretas para a implementação da educação antirracista. A ausência de um plano estruturado para a aplicação da Lei nº 10.639/03 e para o combate ao racismo escolar pode comprometer a efetividade das diretrizes educacionais específicas para a equidade racial. Dessa forma, há um espaço

significativo para aprimoramento do PPP, de modo que ele possa refletir mais fielmente sobre as políticas educacionais previstas nos documentos normativos estaduais e nacionais.

4.3.2 Matrizes curriculares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio

A análise das matrizes curriculares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II revela uma organização estruturada em componentes tradicionais e eletivos. No Ensino Fundamental II, há um equilíbrio entre as áreas do conhecimento, com uma carga horária robusta para disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já no Ensino Médio, a carga horária se expande, contemplando itinerários formativos que possibilitam maior personalização da trajetória acadêmica dos estudantes.

Apesar dessa organização, a interdisciplinaridade ainda não se apresenta de maneira consistente. Embora a matriz mencione projetos integradores e temáticos, não há uma estrutura clara que demonstre como as disciplinas se articulam para promover um ensino transversal, especialmente no que se refere às temáticas étnico-raciais. Quando comparado com documentos normativos estaduais e nacionais, como o Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DCGOEM, 2021) e as Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024), percebe-se que a escola ainda não incorporou plenamente a proposta de integração curricular.

A oferta de disciplinas eletivas representa um avanço na flexibilização do currículo, mas a diversificação dessas disciplinas ainda é limitada no que diz respeito à valorização de aspectos culturais, sociais e históricos específicos da população afro-brasileira e indígena. Enquanto o DCGOEM (2021) sugere a inclusão de temas transversos como "História e Cultura Afro-Brasileira", "Pluralidades Culturais" e "Etnicidade e Sociedade", a matriz curricular do Dom Pedro II não evidencia a presença dessas temáticas de maneira estruturada.

Embora a escola apresente algumas disciplinas optativas voltadas para a cidadania, o empreendedorismo e a tecnologia, a ausência de disciplinas específicas, projetos, práticas pedagógicas, eventos ou qualquer outra ação para a cultura afro-brasileira e indígena demonstra um distanciamento em relação às diretrizes estaduais. Entendemos que deve haver um fortalecimento dessas temáticas como forma de combate ao racismo estrutural e promoção da diversidade.

No que se refere ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a aplicação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 é abordada de forma genérica na matriz curricular. No Ensino Fundamental II, há menções a esses conteúdos incluídos nas disciplinas de História e Geografia, mas não há um detalhamento sobre a abordagem prática e metodológica. No Ensino Médio, a presença é ainda mais limitada, aparecendo pontualmente em disciplinas como Filosofia e Sociologia.

Em comparação com a Bimestralização de Goiás (2021) e as Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024), que preveem a integração desses conteúdos de forma transversal, a matriz curricular da escola ainda não demonstra um compromisso explícito com a educação antirracista. O DCGOEM (2021), por exemplo, recomenda uma abordagem de movimentos sociais negros, literatura afro-brasileira e quilombola, além da análise crítica do racismo e da colonização. No entanto, esses conteúdos não aparecem como elementos estruturantes no currículo da escola Dom Pedro II.

Outro aspecto importante a ser considerado é a integração com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A matriz curricular de Dom Pedro II segue as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) em relação à organização das áreas do conhecimento e ao desenvolvimento de competências gerais. Há um esforço para incluir disciplinas externas para habilidades socioemocionais e tecnológicas, o que está alinhado com a proposta de uma formação integral.

No entanto, a transversalidade da educação para as relações étnico-raciais ainda não se concretiza de maneira significativa. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que esse tema deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, mas a abordagem na escola ainda se limita a inserções pontuais, sem um planejamento pedagógico contínuo e estruturado.

Ao comparar a matriz curricular da escola Dom Pedro II com os documentos normativos estaduais e nacionais, percebe-se tantas aproximações quanto afastamentos. Entre as aproximações, destaca-se a adesão ao formato geral da BNCC e às diretrizes estaduais na organização da carga horária e das áreas do conhecimento. Além disso, as matrizes curriculares demonstram esforços para diversificar o currículo por meio de disciplinas eletivas e itinerários formativos, o que está alinhado com o Novo Ensino Médio e o DCGOEM (2021). Outro ponto positivo é a menção à interdisciplinaridade dentro do planejamento curricular, embora de maneira ainda superficial.

Contudo, existem afastamentos importantes em relação às políticas educacionais externas, analisadas na seção anterior. A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ainda ocorre de forma superficial, sem a presença de disciplinas com transversalidade específicas ou estratégias bem definidas para sua implementação. O combate ao racismo e a promoção da equidade racial também não aparecem de maneira estruturada no currículo, diferentemente do que precede a Bimestralização de Goiás (2021) e as Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO (2024).

Ademais, a escola não contempla referências diretas a intelectuais negros e indígenas, ao contrário do DCGOEM (2021), que sugere nomes como Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus para contextualizar a contribuição histórica da população negra no Brasil. Outro ponto de afastamento é a ausência de uma abordagem crítica e transversal sobre temas como racismo estrutural, colonialismo e desigualdade racial, conteúdos incentivados nas diretrizes estaduais e federais.

Diante dessas constatações, fica evidente que as matrizes curriculares do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II apresentam avanços na diversificação curricular e no alinhamento com a BNCC, mas ainda carece de um planejamento mais robusto para garantir a efetividade da educação antirracista. A implementação da Lei nº 10.639/03 poderia ser aprimorada da garantia de que esses temas sejam incluídos de forma transversal em todas as disciplinas e da promoção de uma formação continuada para os docentes. Além disso, o fortalecimento do diálogo entre a escola e a comunidade pode contribuir para a valorização da cultura dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Assim sendo, as matrizes curriculares da escola Dom Pedro II demonstra um alinhamento parcial com as políticas educacionais externas, mas ainda há um caminho significativo a ser percorrido para que a escola possa efetivamente consolidar um currículo que promova a equidade racial e a valorização da diversidade. A implementação de estratégias mais concretas para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena é essencial para garantir que a educação cumpra seu papel na construção de uma sociedade mais justa e plural.

4.3.3 Regimento Escolar

A análise do Regimento Escolar (2022), do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, nos permite compreender como as normas institucionais refletem ou se distanciam das diretrizes estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), pelas Diretrizes Pedagógicas Estaduais e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Regimento Escolar estabelece diretrizes claras para o funcionamento da instituição e reforça a importância da gestão democrática, permitindo a participação da comunidade escolar em tomadas de decisão. O documento menciona a realização de reuniões com pais e responsáveis, conselhos escolares e assembleias para debater questões institucionais. No entanto, a participação dos alunos em processos decisórios ainda parece limitada a alguns espaços formais, sem mecanismos concretos que exigem um envolvimento ativo e contínuo na construção das políticas escolares.

Outro aspecto relevante é a promoção da cultura de paz e da resolução de conflitos dentro do ambiente escolar. O Regimento prevê medidas disciplinares que enfatizam o diálogo e a mediação como estratégias principais, em consonância com as diretrizes estaduais que incentivam práticas restaurativas e inclusivas. Contudo, não há um direcionamento explícito sobre como a diversidade étnico-racial pode ser trabalhada nesses processos, o que poderia ser um avanço significativo para evitar práticas discriminatórias e fortalecer a identidade cultural dos estudantes.

O Regimento Escolar (2022) apresenta normas que garantem direitos básicos aos alunos, incluindo acesso à educação de qualidade, respeito às suas individualidades e participação em atividades pedagógicas e culturais. Os deveres dos alunos estão ligados ao cumprimento das regras de convivência e ao respeito aos colegas e professores. No entanto, o documento não detalha políticas afirmativas que garantam a equidade racial dentro da instituição, um ponto que poderia ser ampliado considerando a diversidade do corpo discente.

No que tange à regulamentação das avaliações, o Regimento segue os princípios estabelecidos na BNCC e nas Diretrizes Estaduais, garantindo que os processos avaliativos sejam contínuos e considerem diferentes formas de aprendizado. Há também menção a estratégias de recuperação paralelamente para estudantes com dificuldades, o que é positivo para reduzir desigualdades

educacionais. No entanto, a abordagem pedagógica sobre avaliações não inclui diretrizes específicas para lidar com os desafios enfrentados por alunos negros e indígenas, que muitas vezes sofrem com discriminação e preconceitos estruturais dentro do sistema educacional.

O Regimento Escolar menciona a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo a adaptação de materiais didáticos e metodologias para melhor atender esses alunos. Contudo, a abordagem da diversidade étnico-racial ainda é superficial. O documento não apresenta diretrizes específicas para o combate ao racismo ou para a promoção de uma educação antirracista, em contraste com o que está previsto nas diretrizes estaduais.

Além disso, não há menção explícita aos protocolos de combate ao bullying racial, embora o documento trate do bullying de forma geral. A ausência de mecanismos claros para a denúncia e o enfrentamento de discriminações raciais dentro da escola representa uma lacuna importante, que poderia ser preenchida por ações mais estruturadas.

Ao comparar o Regimento Escolar (2022), o PPP (2024), as matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio (2024), com os documentos externos estaduais (analisado na seção anterior) e a BNCC (2024), percebe-se uma coerência geral no que diz respeito às normas de funcionamento da escola, aos processos avaliativos e às metodologias de ensino. No entanto, o Regimento apresenta fragilidades no que diz respeito à inclusão da diversidade étnico-racial. Embora os documentos normativos externos e o próprio PPP enfatizem a importância de uma educação voltada para a equidade racial, o Regimento Escolar não traz diretrizes concretas para a implementação dessas políticas dentro da escola.

Outro ponto de divergência é a participação estudantil. O PPP destaca a necessidade do protagonismo juvenil, mas o Regimento não estabelece mecanismos claros para garantir essa participação de forma efetiva. Essa contradição pode indicar que, na prática, a gestão escolar ainda não incorporou plenamente essa diretriz em seu funcionamento cotidiano.

Uma das principais lacunas do Regimento Escolar é a ausência de uma política estruturada para a promoção da equidade racial. O documento não apresenta diretrizes claras sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03, ou que contrasta com as diretrizes estaduais e com a BNCC, reforçando a necessidade de incluir a história e a

cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Acreditamos que isso possa comprometer a efetividade das ações antirracistas dentro da instituição.

Também, a falta de mecanismos específicos para lidar com casos de discriminação racial dentro da escola representa um risco para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Embora o Regimento mencione a necessidade de combater o bullying e outras formas de violência, ele não detalha estratégias para identificar e lidar com casos de racismo, deixando essa questão em aberto.

Por outro lado, o Regimento Escolar apresenta oportunidades de aprimoramento, especialmente no que diz respeito à gestão democrática e à valorização da diversidade. A estrutura já prevê momentos de participação da comunidade escolar, o que pode ser ampliada para incluir discussões mais aprofundadas sobre políticas de inclusão racial. Além disso, as diretrizes sobre metodologias ativas e avaliação formativa podem ser adaptadas para garantir que a diversidade cultural dos estudantes seja reconhecida e valorizada.

Melhorias podem ser feitas para aprimoramento dos documentos internos Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II: a) Inclusão de diretrizes antirracistas; b) criação de protocolos para o combate ao racismo; c) fortalecimento da participação estudantil; d) formação continuada para educadores; e) melhor integração com os documentos externos estaduais e nacionais; f) mais detalhamento das ações que a escola visa promover ou que já promove em relação às questões étnico-raciais e cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Em resumo, o Regimento Escolar do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II apresenta avanços importantes em relação à gestão democrática e ao funcionamento geral da escola, mas ainda carece de diretrizes mais concretas para garantir a equidade racial e o combate ao racismo dentro do ambiente escolar. Alinhar as diretrizes estaduais e nacionais, além de fortalecer mecanismos de participação estudantil e formação docente, são passos fundamentais para tornar a escola um espaço mais inclusivo e comprometido com a diversidade.

Diante dessas considerações, torna-se essencial investigar como a escola tem buscado suprir as lacunas identificadas por meio de práticas pedagógicas concretas. Os projetos desenvolvidos na instituição desempenham um papel fundamental nesse processo, pois representam iniciativas que podem efetivar a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo no ambiente escolar. Ao analisar essas ações,

será possível compreender de que forma a Lei nº 10.639/03 tem sido aplicada na prática, quais desafios persistem e quais estratégias são mostradas mais eficazes na promoção de uma educação antirracista e inclusiva. A seguir, serão examinados os projetos interdisciplinares implementados na escola, buscando avaliar seu impacto e sua contribuição para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e plural.

4.3.4 Projetos Desenvolvidos na escola

Todos os 11 projetos aqui dispostos foram disponibilizados pela direção do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II. Foram executados ao longo do ano de 2024. Não apresentaremos o nome dos professores proponentes, por não ser esse o foco da nossa pesquisa, e para preservar a imagem desses profissionais. Alguns foram elaborados por apenas um professor e outros por mais de um, abrangendo disciplinas distintas.

No contexto da implementação da Lei nº 10.639/03 e da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar, a análise dos projetos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II possibilita compreender as práticas pedagógicas adotadas para a promoção da equidade racial e do respeito às identidades afro-brasileiras.

Esses projetos abrangem diferentes áreas do conhecimento e metodologias, incorporando desde o ensino de cidadania e governança urbana até a exploração da inteligência artificial na educação. Ao observar as iniciativas pedagógicas da escola, busca-se identificar não apenas os avanços na transversalização das temáticas étnico-raciais, mas também as lacunas que ainda persistem na integração efetiva desses conteúdos no currículo escolar.

A seguir, no Quadro 3, apresenta-se uma síntese dos 11 projetos desenvolvidos ao longo do ano de 2024, evidenciando seus títulos, objetivos, metodologias, conexão com a BNCC, principais atividades propostas e os resultados esperados na formação dos estudantes.

Quadro 2 - Projetos Desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, em 2024.

Nº	Título	Objetivo	Metodologia	Conexão com a BNCC	Principais Atividades	Resultados Esperados
1	Ambient e e Saúde	Promover a conscienci	Aulas teóricas, visitas	(EF05CI08) Organizar um	Leitura, Documentários, Filmes,	Maior conhecimento sobre nutrição

		zação sobre saúde e meio ambiente	técnicas, produção de materiais	cardápio equilibrado (EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos	Confecção de Cartazes, Palestras, Visita a supermercado, aulas práticas para observação	e impacto ambiental
2	Aprendendo a Viver na Cidade	Ensinar sobre governança e cidadania no ambiente urbano	Aulas teóricas, debates, visitas técnicas	(EM13CHS6O6) Analisar as características socioeconômicas e formação de território (EM13CHS2O3) Comparar os significados de território (EM13CHSI06) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica	Aulas teóricas, Rodas de conversa, Discussão sobre políticas urbanas, mobilidade e moradia, Visitas técnicas de campo com diário investigativo	Maior consciência cidadã e participação social e ampliação dos conhecimentos da história da cidade de Caldas Novas/GO
3	Do Pó Viemos, ao Pó Voltaremos	Explicar a Teoria do Big Bang de forma acessível	Aulas expositivas, experimentação, desenhos em telas pitadas pelos alunos	(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	Discussão, debates, Trabalho em Grupo, Exposição de desenhos, Apresentações sobre cosmologia	Melhor compreensão sobre a origem do universo
4	Educação Midiática - Cultura Digital	Capacitar os estudantes na análise crítica da mídia	Análise de mídias, produção de conteúdo	(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais (EM13LP12) Analisar efeitos de sentido	Plataformas digitais, Filmes, Vídeos, Artigos, Reportagens, Produção de podcasts, análise de notícias, debates	Desenvolvimento do pensamento crítico sobre a mídia

				decorrentes de escolhas e formatação das imagens (EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados		
5	Impacto da Inteligência Artificial na Educação	Analisar os efeitos da IA no ensino e na educação	Pesquisas, debates, produção de artigos	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação	Criação de gráficos, questionários, análises comparativas	Compreensão do papel da IA na educação
6	Investigando o Mundo à Sua Volta	Explorar a cultura escolar através da etnografia	Pesquisa de campo, análise de dados	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas (EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira	Criação de cadernos de campo, tabulação de dados em tabelas e gráficos	Maior consciência sobre diversidade cultural
7	Jogo é Ação	Explorar a importância dos jogos no desenvolvimento cognitivo	Aulas práticas, gincanas, análise de jogos	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros	Aulas expositivas, Análise e discussão, Trabalhos em grupos, Jogos de tabuleiro, esportes, criação de jogos	Desenvolvimento de habilidades sociais e motoras
8	Letramento no	Aprofundar a	Aulas expositivas,	Não Especifica Habilidades	Rodas de conversa,	Desenvolvimento da escrita

	Process o da Escrita	escrita dos estudante s conforme normas gramatica is	práticas de escrita e interpretação textual	e/ou Competências sugeridas pela BNCC	leitura de textos, caça- palavras, produção textual	e interpretação textual
9	Educar com Equidad e Racial e de Gênero	Conscien tizar a comunida de escolar sobre o racismo e sexismo	Clubes de protagonism o, rodas de conversa	Não Especifica Habilidades e/ou Competências sugeridas pela BNCC	Preparação e execução do evento “Dia da Consciência Negra”; Criação, pelos próprios alunos de clubes que valorizam a beleza negra; Proposta e realização de disciplinas eletivas sobre a historicidade do movimento feminista; Clube de Empoderament o feminino	Maior conscientizaçã o sobre racismo e desigualdade de gênero
10	Robótica em Ação II	Aprimorar conhecim entos de Matemática por meio da Robótica	Uso de kits Lego, montagem de protótipos, programação	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das TDICs (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa	Criação de robôs, programação, exposições	Desenvolvime nto de raciocínio lógico e criatividade
11	Viagem ao Mundo da Literatura	Desenvol ver habilidade s de leitura e escrita	Leitura de clássicos, produção textual, encenações	(GO-EMLPSIA) Analisar o processo de desenvolviment o da arte brasileira (GO-EMLPs2A) Analisar textos diversos e de estilos das seguintes épocas literárias (GO-EMLP52B) Observar a construção da identidade crítica da classe artística brasileira	Teatro literário, análise de obras, debates	Aprimorament o da interpretação e produção textual

Fonte: Organizado pela Autora (2025).

Para analisar mais profundamente esses 11 projetos levantamos os seguintes questionamentos: 1) Quais as menções relacionadas às questões étnico-raciais e aos termos de busca correlatos [afro], [escrav], [negr], [afric], [raça], [racismo], [escrav], [639], [divers] e [preconc]? 2) Os projetos contemplam a transversalidade da Lei nº 10.639/03 ou a abordagem da diversidade é disciplinar? 3) Há interdisciplinaridade presente entre os projetos ou se limitam à sua área específica? 4) A diversidade étnico-racial está presente na escolha dos autores, metodologias, conteúdos ou referências dos projetos? 5) Os projetos estimulam o protagonismo dos estudantes na construção de uma educação antirracista? 6) Como esses projetos podem impactar a comunidade escolar? 7) Como melhorar as estratégias para integração das temáticas raciais nos projetos?

Para responder à primeira questão “Quais as menções relacionadas às questões étnico-raciais e aos termos de busca correlatos [afro], [escrav], [negr], [afric], [raça], [racismo], [escrav], [639], [divers] e [preconc]?” realizamos leitura aprofundada em cada projeto e destacamos neles os trechos que fazem menção aos termos de busca que também utilizamos na análise nos documentos externos e internos.

O Projeto 1 - Ambiente e Saúde: “Evidenciar possibilidades da diversidade para o estudante, prevendo atividades de integração entre conhecimentos específicos e formação individual” (p. 3). Este projeto menciona a diversidade ao propor atividades que integram conhecimentos específicos e a formação individual dos estudantes. No entanto, a relação entre saúde, alimentação e questões étnico-raciais poderia ser explorada com maior profundidade. A alimentação dos povos afro-brasileiros, as desigualdades no acesso à nutrição saudável e a presença de doenças como a anemia falciforme, mais prevalente em pessoas negras, são temas que poderiam ser abordados para tornar o projeto mais inclusivo e alinhado com a equidade racial.

O Projeto 2 - Aprendendo a Viver na Cidade: “Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país” (p. 4). O projeto traz um importante avanço ao discutir os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e

afrodescendentes. Entretanto, a menção a esses grupos não pode ser apenas uma inserção pontual. Seria relevante aprofundar o impacto da segregação urbana, a ocupação de espaços por populações negras e indígenas ao longo da história e as desigualdades que ainda se perpetuam. A análise da cidade pode incluir, por exemplo, a ausência de monumentos que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena e a distribuição desigual de infraestrutura nos bairros periféricos.

O Projeto 3 - Do Pó Viemos, ao Pó Voltaremos: o projeto aborda a teoria do Big Bang e a evolução do universo, mas não estabelece conexões com a questão étnico-racial. Contudo, há possibilidades ricas de integração. Poderia ser incluída a perspectiva das cosmologias africanas e indígenas, como os mitos de criação de diferentes povos, oferecendo uma abordagem que valoriza múltiplas narrativas sobre a origem do mundo. Além disso, o projeto poderia mencionar cientistas negros que contribuíram para a astrofísica, promovendo uma visão mais inclusiva da ciência.

O Projeto 4 - Educação Midiática - Cultura Digital: “Promoveremos atitudes que fomentem a convivência harmoniosa e a valorização da diversidade, capacitando os estudantes a não apenas consumirem informações, mas também a contribuírem de forma positiva para o ambiente midiático” (p. 3). A proposta do projeto de capacitar os estudantes para análise crítica da mídia é essencial para o combate à desinformação e ao preconceito. Todavia, seria interessante que houvesse um recorte específico para as *fakes news* e discursos de ódio voltados às populações negras e indígenas. A mídia historicamente construiu estereótipos racistas que ainda impactam a percepção da população sobre esses grupos. Trabalhar a desconstrução dessas narrativas e apresentar influenciadores negros e indígenas como referência para o debate poderia tornar o projeto ainda mais relevante.

O Projeto 5 - Impacto da Inteligência Artificial no Ensino e na Educação: “Explorar as preocupações éticas e sociais relacionadas ao uso da inteligência artificial na educação, como questões de privacidade, viés algorítmico e desigualdade” (p. 4). A proposta de discutir questões éticas e sociais relacionadas à IA é fundamental, mas ainda falta um olhar mais atento às desigualdades raciais. Estudos mostram que algoritmos de inteligência artificial reproduzem vieses racistas, como o reconhecimento facial que apresenta maior taxa de erro para pessoas negras. Discutir esse aspecto no projeto poderia contribuir para uma reflexão mais crítica sobre como a tecnologia pode reforçar estruturas de discriminação, alertando os alunos para o papel que desempenham ao construir e utilizar essas ferramentas.

O Projeto 6 - Investigando o Mundo à Sua Volta: “Identificar a diversidade cultural dos membros da comunidade escolar; compreender as diferenças culturais inerentes a cada comunidade escolar” (p. 4) “Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza [...] com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental [...]” (p. 5). O projeto propõe analisar a diversidade cultural dentro da escola, o que representa um avanço na promoção do respeito às diferenças. No entanto, a forma como essa diversidade é abordada deve ir além da simples constatação de que há diferentes grupos culturais no ambiente escolar. Seria essencial discutir como o racismo e o preconceito impactam essas relações e propor ações concretas para combater essas desigualdades dentro da escola. Além disso, o projeto poderia incentivar os estudantes a documentarem e relatarem suas próprias experiências sobre identidade racial e pertencimento.

O Projeto 7 - Jogo é Ação: “Desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, empatia e respeito mútuo” (p. 4). A proposta de desenvolvimento de habilidades sociais por meio dos jogos é interessante, mas poderia incluir uma reflexão sobre a origem dos jogos tradicionais e sua relação com diferentes culturas. Jogos africanos, como o Mancala, e indígenas, como o Peteca, poderiam ser incorporados às atividades, trazendo um olhar mais amplo para a diversidade cultural nas práticas lúdicas. Além disso, o projeto poderia discutir como a falta de representatividade negra nos esportes olímpicos e na indústria dos games reflete desigualdades históricas que ainda persistem.

O Projeto 8 - Letramento no Processo da Escrita: o projeto busca aprofundar as habilidades de escrita e interpretação textual, mas não traz menção às questões étnico-raciais. Esse é um ponto crítico, pois a literatura e os gêneros textuais trabalhados poderiam incluir escritores negros e indígenas, ampliando o repertório dos alunos e garantindo maior representatividade. Além disso, poderia incentivar produções autorais dos alunos sobre experiências de discriminação, identidade e pertencimento, fortalecendo a escrita como uma ferramenta de resistência e afirmação.

O Projeto 9 - Educar com Equidade Racial e de Gênero: “Lei nº 10.639/03 [...] obrigatoriedade da temática e Lei nº 11.645/08 [...] inclui no currículo oficial” (p. 2); “Fomentar o conhecimento da cultura afro-brasileira a partir das expressões artísticas, de dados históricos e relatórios socioeconômicos” (p. 3); “Produzir cartazes sobre a

diversidade cultural brasileira com foco em ações que conscientizem sobre a discriminação racial em nosso país” (p. 5-6); “Quanto mais engajados formos como educadores, mais desconstruiremos atitudes preconceituosas” (p. 4); “Discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (p. 6).

Esse projeto é o mais diretamente ligado à Lei nº 10.639/03 e ao combate ao racismo. No entanto, é importante que não fique restrito a eventos pontuais, como o Dia da Consciência Negra. Ele poderia ser articulado com os demais projetos para garantir uma abordagem contínua e transversal, promovendo discussões ao longo de todo o ano letivo. Além disso, seria relevante incluir a participação da comunidade escolar e dos familiares dos alunos para ampliar o impacto das discussões sobre equidade racial e de gênero.

O Projeto 10 - Robótica em Ação II: Não traz menções às questões étnico-raciais. O projeto poderia avançar na questão racial ao destacar cientistas negros que fizeram história na tecnologia, como Katherine Johnson e Mark Dean. Além disso, poderia estimular reflexões sobre a acessibilidade da tecnologia para comunidades negras e indígenas, questionando a distribuição desigual de oportunidades na área da ciência e inovação. A criação de protótipos que atendam às necessidades dessas comunidades poderia ser uma forma de aplicar a robótica para promover justiça social.

O Projeto 11 - Viagem ao Mundo da Literatura - Analisar “a relação do indivíduo e sua cultura como elementos fundamentais de mudança social para inserir com autonomia no meio cultural”; “[...] utilizando os aspectos da criação da identidade artística, da formação cultural e individual do ser humano e da sociedade, suas influências no processo de mudança social para ampliar as possibilidades de construções de sentido e de apreciação (p. 4); “consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com intuito de que ele possa intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e, através da interação com outros indivíduos, consiga refletir e transformar seu cotidiano” (p. 3).

Nesse projeto, a valorização da literatura como ferramenta de aprendizado poderia ser enriquecida com a ampliação do repertório literário para incluir autores negros e indígenas. Além de Machado de Assis, nomes como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Eliana Alves Cruz poderiam ser trabalhados. A análise das obras poderia incluir discussões sobre racismo estrutural, identidade e resistência,

promovendo uma leitura crítica da literatura que dialogue com as vivências dos estudantes.

Agora, vamos ao segundo questionamento “2) Os projetos contemplam a transversalidade da Lei nº 10.639/03 ou a abordagem da diversidade é disciplinar?”.

A implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, deveria garantir que esses temas fossem abordados de forma transversal, permeando todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Mas, ao analisar os 11 projetos desenvolvidos na escola, percebemos que a maioria das iniciativas ainda apresenta um viés disciplinar, sem integração significativa entre as áreas do conhecimento. Conforme destacam Oliva e Conceição (2023), a transversalidade da educação antirracista exige um compromisso contínuo dos educadores e gestores para garantir que a temática não seja restrita a eventos pontuais, como o Dia da Consciência Negra, mas incorporada de forma estruturada ao currículo.

Dos 11 projetos analisados, apenas o projeto "Educar com Equidade Racial e de Gênero" menciona explicitamente a Lei nº 10.639/03 e propõe atividades diretamente voltadas para a conscientização sobre a cultura afro-brasileira e o combate ao racismo. No entanto, sua abordagem ainda está centrada em momentos específicos do calendário escolar, sem uma estratégia integrada ao longo do ano letivo. Como argumenta Silva (2023), a efetivação da Lei nº 10.639/03 não pode depender apenas da boa vontade dos docentes, mas deve ser garantida por um planejamento institucional que assegure a inclusão dos conteúdos de forma sistemática.

Em contrapartida, a análise dos demais projetos evidencia que a diversidade étnico-racial é abordada de maneira esporádica e, muitas vezes, limitada a determinadas áreas do conhecimento, como História, Sociologia e Literatura. Projetos como "Viagem ao Mundo da Literatura" e "Aprendendo a Viver na Cidade" apresentam potencial para trabalhar a cultura afro-brasileira de forma interdisciplinar, mas não deixam claro como a abordagem será conduzida em diferentes disciplinas.

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece que a educação para as relações étnico-raciais deve ser uma diretriz norteadora do currículo escolar, mas, na prática, essa orientação ainda enfrenta desafios para ser concretizada. Prova disso, é que muitos projetos não citam as habilidades e competências que querem despertar nos alunos, segundo esse mesmo documento. Além disso, a BNCC sugere que, apesar de ser

obrigatória nas disciplinas Língua Portuguesa, Artes e História, a temática deve transitar por todo o currículo escolar.

A ausência de um eixo transversal na maioria dos projetos analisados reflete uma limitação estrutural no planejamento pedagógico da escola, que ainda trata a diversidade étnico-racial como um tema específico de determinadas disciplinas, em vez de um princípio orientador do currículo. Como alerta Gomes (2012), essa fragmentação impede que a educação antirracista se consolide como uma perspectiva crítica e permanente dentro do ambiente escolar. Além disso, a falta de articulação entre os projetos limita o impacto das ações, tornando-as iniciativas isoladas em vez de parte de um esforço coletivo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto preocupante é a ausência de referências à diversidade étnico-racial em projetos que poderiam facilmente integrar essa discussão, como "Impacto da Inteligência Artificial na Educação" e "Robótica em Ação II". A crescente presença da tecnologia na sociedade demanda uma reflexão crítica sobre o racismo digital e os vieses algorítmicos, que reforçam desigualdades raciais e perpetuam estereótipos. Segundo Valeri (2023), as inteligências artificiais são frequentemente programadas com base em bancos de dados que refletem padrões históricos de discriminação, tornando essencial que a educação tecnológica também inclua discussões sobre justiça racial.

A necessidade de uma abordagem mais ampla da Lei nº 10.639/03 na escola analisada também se evidencia na escolha das metodologias empregadas nos projetos. Embora alguns adotem estratégias ativas, como rodas de conversa e produção de materiais audiovisuais, não há um esforço sistemático para garantir que a diversidade racial esteja presente em todas as áreas do conhecimento. Como apontam Silveira (2009) e Thamani (2020), a educação antirracista não pode ser restrita a atividades pontuais, mas deve ser incorporada ao dia a dia escolar, por meio da escolha de autores negros, da valorização de narrativas não eurocêntricas e da problematização crítica das desigualdades estruturais.

Dessa forma, a análise dos projetos revela que, apesar de avanços na inclusão da temática étnico-racial, a transversalidade da Lei nº 10.639/03 ainda não é plenamente contemplada. Para garantir uma implementação mais eficaz, seria fundamental ampliar a articulação entre os projetos, promover formações continuadas para os professores e integrar a perspectiva antirracista a todas as disciplinas. Como

argumenta Albuquerque (2023), a descolonização do currículo exige um esforço coletivo e estruturado, que vá além das iniciativas individuais dos docentes e se torne um compromisso institucional da escola.

Assim, a escola pesquisada tem diante de si o desafio de consolidar uma abordagem verdadeiramente transversal da diversidade étnico-racial, superando a fragmentação disciplinar e garantindo que a Lei nº 10.639/03 seja efetivamente cumprida em sua integralidade. O caminho para uma educação antirracista passa pela valorização da cultura afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento, pela reformulação dos materiais didáticos e pela formação crítica dos educadores, assegurando que a equidade racial não seja apenas um ideal, mas uma prática cotidiana dentro da escola.

Ao tentar responder ao terceiro questionamento “3) Há interdisciplinaridade presente entre os projetos ou se limitam à sua área específica?” encontramos que a interdisciplinaridade no contexto escolar deve ser compreendida como uma estratégia que permite o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção de saberes mais integrados e contextualizados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) orientam que a educação deve superar a fragmentação disciplinar, promovendo um ensino que conecte os conteúdos de forma significativa. Entretanto, ao analisar os 11 projetos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, percebemos que a interdisciplinaridade ainda não se consolidou como uma prática estruturada e recorrente. Muitos projetos mantêm-se restritos a suas respectivas áreas do conhecimento, sem estabelecer relações mais amplas entre as disciplinas.

O projeto “Educar com Equidade Racial e de Gênero” é o único que apresenta potencial para uma abordagem interdisciplinar mais estruturada, pois trata da diversidade racial e de gênero de maneira ampla, podendo ser explorado em diferentes componentes curriculares, como História, Sociologia, Literatura e até mesmo Ciências, ao discutir aspectos relacionados à saúde da população negra. Contudo, sua execução parece estar concentrada em atividades isoladas e pontuais, como rodas de conversa e eventos temáticos, o que limita sua transversalidade. Como destacam Gomes (2012) e Thamani (2020), a educação antirracista não pode ser

restrita a ações esporádicas, mas deve ser incorporada de forma contínua ao currículo escolar.

Já o projeto “Aprendendo a Viver na Cidade” apresenta uma abordagem que poderia ser expandida para além da Geografia e da História, envolvendo a Matemática na análise de dados sobre segregação urbana, a Sociologia para estudar os impactos das políticas públicas e a Literatura para explorar narrativas sobre a vivência da população negra nas cidades brasileiras. No entanto, na sua formulação, não há indícios de articulação entre essas áreas do conhecimento, o que reforça a predominância de um ensino segmentado.

O projeto “Impacto da Inteligência Artificial na Educação” poderia avançar na interdisciplinaridade ao integrar discussões sobre ética, tecnologia e racismo digital. Conforme apontam autores como Valeri (2023), os algoritmos de inteligência artificial frequentemente carregam vieses raciais, reforçando estereótipos e desigualdades. Esse projeto poderia dialogar com a História e a Sociologia para analisar como o racismo se perpetua em novas formas tecnológicas, e com a Matemática para trabalhar a estatística relacionada aos vieses algorítmicos. Todavia, a proposta do projeto restringe-se à análise da tecnologia em si, sem explorar essas conexões.

O projeto “Robótica em Ação II”, por sua vez, está fortemente ligado às Ciências Exatas, mas poderia ser expandido para integrar conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais. Uma possibilidade seria discutir as desigualdades no acesso à tecnologia e o impacto da exclusão digital para populações historicamente marginalizadas. A incorporação de elementos da História e da Geografia ajudaria os estudantes a compreenderem como as tecnologias podem tanto reforçar desigualdades quanto serem utilizadas como ferramentas de emancipação social.

Por outro lado, projetos como “Jogo é Ação” e “Letramento no Processo da Escrita” mantêm-se estritamente dentro de suas áreas disciplinares. O primeiro foca no desenvolvimento motor e social por meio dos jogos, mas não estabelece relações com a História e a Cultura de diferentes povos, o que poderia ampliar sua abordagem. O segundo restringe-se à prática da escrita, sem aproveitar a oportunidade para explorar autores negros e indígenas, que poderiam enriquecer o repertório dos estudantes e tornar a aprendizagem mais conectada com as temáticas da Lei nº 10.639/03.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que a interdisciplinaridade deve ser promovida por meio de projetos integradores, em que diferentes áreas do conhecimento

dialoguem para a construção de saberes significativos. No entanto, a análise dos projetos do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II revela que essa abordagem ainda não é amplamente praticada. Mesmo quando há potencial para estabelecer conexões entre disciplinas, os projetos tendem a se manter dentro de limites disciplinares rígidos, sem um planejamento que favoreça o trabalho conjunto entre diferentes componentes curriculares.

Como sugerem Albuquerque (2023) e Silveira (2009), para que a interdisciplinaridade se torne uma realidade na escola, é fundamental que haja um planejamento pedagógico mais estruturado, com incentivo à colaboração entre professores de diferentes áreas e à adoção de metodologias que favoreçam a integração dos conteúdos. Além disso, a formação continuada dos docentes deve incluir estratégias para trabalhar a transversalidade dos temas étnico-raciais em diversas disciplinas, garantindo que a Lei nº 10.639/03 seja efetivamente implementada de maneira ampla e interdisciplinar.

Dessa forma, concluímos que, embora alguns projetos demonstrem potencial para uma abordagem interdisciplinar, a maioria deles ainda opera dentro de uma lógica disciplinar isolada. Para que a escola avance na implementação da interdisciplinaridade e na efetivação da Lei nº 10.639/03, seria necessário um esforço coletivo para integrar os diferentes componentes curriculares e garantir que a diversidade étnico-racial seja tratada de forma transversal e contínua no processo educativo.

Buscamos saber, também se “4) A diversidade étnico-racial está presente na escolha dos autores, metodologias, conteúdos ou referências dos projetos?”. Encontramos que a presença da diversidade étnico-racial nos projetos escolares pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas: a escolha dos autores trabalhados, as metodologias aplicadas, os conteúdos abordados e as referências utilizadas para embasar as atividades pedagógicas. A Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) determinam que a história e a cultura afro-brasileira e africana devem ser contempladas de maneira transversal no currículo escolar. No entanto, ao examinar os 11 projetos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II, percebemos que essa diretriz ainda não está consolidada de forma consistente em todos os aspectos da prática pedagógica.

No que diz respeito à escolha dos autores e referências utilizadas nos projetos, verifica-se uma ausência significativa de obras e intelectuais negros e indígenas na maioria das propostas. Projetos como “Viagem ao Mundo da Literatura” e “Letramento no Processo da Escrita” poderiam ser espaços privilegiados para ampliar o repertório literário dos estudantes, incluindo autores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto e Eliana Alves Cruz. Contudo, os projetos não mencionam explicitamente a incorporação de escritores negros e indígenas, limitando-se a uma abordagem mais tradicional da literatura brasileira. Isso reflete uma lacuna que reforça a hegemonia eurocêntrica no ensino da literatura, como apontado por Silveira (2009), ao destacar que a escola historicamente privilegia produções culturais de autores brancos, em detrimento das narrativas periféricas e afro-brasileiras.

Os projetos que trabalham conteúdos midiáticos e tecnológicos, como “Educação Midiática - Cultura Digital” e “Impacto da Inteligência Artificial na Educação”, também poderiam avançar na representatividade ao discutir a ausência de vozes negras e indígenas nos meios de comunicação e os impactos do racismo digital. Como sugere Valeri (2023), os mecanismos de busca e algoritmos reproduzem estereótipos raciais, reforçando desigualdades e invisibilizando intelectuais negros e indígenas. Os projetos analisados, entretanto, não trazem essa problematização, o que demonstra a necessidade de aprofundar a discussão sobre racismo estrutural na tecnologia.

Quanto às metodologias adotadas nos projetos, notamos que há um predomínio de estratégias tradicionais, como aulas expositivas, debates e produção de textos, sem um esforço evidente para incluir metodologias ativas que valorizem saberes afro-brasileiros. A oralidade, por exemplo, é um elemento central nas culturas africanas e quilombolas, mas não aparece como estratégia didática na maioria dos projetos. Conforme destaca Grion (2017), a valorização de práticas pedagógicas que rompam com a lógica eurocêntrica é fundamental para a construção de uma educação antirracista. A inclusão de metodologias como contação de histórias, rodas de capoeira, produção de narrativas orais e aprendizado baseado em práticas comunitárias poderia enriquecer os projetos e aproximá-los da realidade dos estudantes negros e indígenas.

Em relação aos conteúdos abordados, verifica-se que a diversidade étnico-racial aparece de forma mais explícita apenas em um (1) dos 11 projetos analisados: “Educar com Equidade Racial e de Gênero”. Esse projeto menciona diretamente a Lei

nº 10.639/03 e propõe atividades voltadas para a conscientização sobre racismo e equidade de gênero. No entanto, essa abordagem não se reflete nos demais projetos, que tratam a questão racial de forma superficial ou não a abordam. Isso indica que a temática ainda é vista como um conteúdo específico, em vez de um eixo transversal a ser incorporado em todas as áreas do conhecimento, como preconiza a BNCC (Brasil, 2017).

Outro ponto relevante é a ausência de conteúdos que promovam o pensamento crítico sobre as desigualdades raciais estruturais. Projetos que tratam de cidadania e urbanismo, como “Aprendendo a Viver na Cidade”, poderiam discutir o impacto do racismo na segregação urbana e na distribuição desigual de recursos públicos. Da mesma forma, projetos voltados para o ensino de ciências e tecnologia, como “Robótica em Ação II”, poderiam incluir discussões sobre a falta de representatividade negra nos campos da engenharia e computação. A inclusão desses conteúdos contribuiria para uma educação mais contextualizada e alinhada com as demandas sociais, conforme defendido por Albuquerque (2023) e Silva (2023).

Por fim, ao analisar as referências utilizadas nos projetos, percebemos que poucos (quase nenhum) deles citam fontes que contemplem autores negros ou indígenas. Apenas no projeto “Educar com Equidade Racial e de Gênero” são referenciadas duas autoras: “Lélia Gonzalez” – Importante intelectual negra brasileira, feminista, filósofa e antropóloga. Foi uma das principais vozes do feminismo negro e da luta pelos direitos das populações afrodescendentes na América Latina; e “Bell Hooks” (Gloria Jean Watkins) – Escritora, teórica feminista negra e educadora norte-americana. Sua obra foca na interseccionalidade entre raça, gênero e classe, especialmente no contexto da educação e da opressão social.

A maior parte das propostas baseia-se em referenciais teóricos tradicionais, sem problematizar o racismo epistêmico presente na produção do conhecimento. Segundo Gomes (2012), a descolonização do currículo passa pela ampliação das referências bibliográficas, de modo a incluir perspectivas diversas e questionar a hegemonia branca na produção acadêmica. A ausência de referências de intelectuais negros e indígenas nos projetos analisados reforça a necessidade de uma revisão crítica das fontes utilizadas, garantindo uma maior diversidade epistemológica no ensino.

Diante dessa análise, fica evidente que a diversidade étnico-racial ainda não está plenamente integrada aos projetos escolares, da escola pesquisada, no que se

refere à escolha dos autores, metodologias, conteúdos e referências. Embora haja iniciativas pontuais, como o projeto "Educar com Equidade Racial e de Gênero", a temática ainda é tratada de forma isolada e disciplinar, sem uma abordagem transversal e interseccional. Para que a educação antirracista se efetive de maneira mais ampla, é necessário um planejamento pedagógico que integre esses conteúdos a todas as disciplinas, garantindo que a diversidade racial seja valorizada em todas as dimensões do ensino. Além disso, é fundamental ampliar a formação docente, oferecendo subsídios para que os professores possam trabalhar essas questões de forma crítica e aprofundada, superando a lógica eurocêntrica que ainda predomina na escola.

Quanto ao quinto questionamento: "5) Os projetos estimulam o protagonismo dos estudantes na construção de uma educação antirracista?", notamos que a educação antirracista demanda a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, estimulando a autonomia, a criticidade e o protagonismo na luta contra o racismo estrutural (Macedo, 2018; Martins, 2020; Araújo, 2021). Segundo Hooks (2017), ensinar para a transgressão exige romper com modelos tradicionais de ensino, permitindo que os alunos sejam agentes na desconstrução de desigualdades sociais. A análise dos 11 projetos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II revela que, embora algumas iniciativas incentivem a participação estudantil, ainda há desafios para consolidar o protagonismo juvenil em uma abordagem antirracista efetiva.

O projeto "Educar com Equidade Racial e de Gênero" é o único que explicitamente estimula os alunos a se tornarem protagonistas na construção de uma educação antirracista. Ao promover clubes estudantis, rodas de conversa e eventos sobre diversidade, o projeto possibilita que os estudantes assumam um papel ativo na disseminação de conhecimento e na mobilização contra o racismo e o sexismo. Entretanto, essa participação ainda se restringe a momentos específicos do calendário escolar, o que pode limitar a continuidade e o aprofundamento dessas reflexões no cotidiano dos alunos. Oliva e Conceição (2023) e Silva e Araújo (2020) que o racismo está presente no ambiente escolar e que é preciso tomar medidas para que os estudantes o percebam e atuem sobre ele.

Outros projetos, como "Aprendendo a Viver na Cidade" e "Investigando o Mundo à Sua Volta", apresentam potencial para fomentar o protagonismo estudantil ao propor investigações sobre a realidade urbana e social. Mas a abordagem desses

projetos não deixa claro se os alunos têm liberdade para definir os temas que serão explorados ou se são apenas receptores das informações transmitidas pelos docentes. Como aponta Candau (2008), a interculturalidade crítica exige que os estudantes não apenas reconheçam as desigualdades raciais, mas que tenham espaço para intervir e questionar as estruturas que perpetuam essas desigualdades.

Por outro lado, projetos voltados para a tecnologia, como “Impacto da Inteligência Artificial na Educação” e “Robótica em Ação II”, poderiam integrar discussões sobre a presença de vieses raciais nos algoritmos e o impacto do racismo digital, ampliando o repertório crítico dos estudantes sobre a temática. Gonzalez (2020) defende que a tecnologia também é um espaço de disputa racial, e a ausência de uma abordagem crítica pode reforçar a invisibilização de intelectuais negros nesses campos. Inferimos, portanto, que a participação dos alunos poderia ser fortalecida com desafios e investigações sobre o racismo na ciência e na inteligência artificial.

Projetos mais tradicionais, como “Letramento no Processo da Escrita” e “Viagem ao Mundo da Literatura”, poderiam dar maior protagonismo aos estudantes ao permitir que escolham autores negros e indígenas para análise e produção de textos. Como demonstram estudos de Hooks (2017), o engajamento dos alunos aumenta quando eles se reconhecem nos conteúdos abordados. Mas os projetos analisados não preveem a escolha ativa dos estudantes nem a construção de narrativas próprias sobre suas vivências e identidades raciais.

Além disso, os projetos analisados não deixam claro se há um acompanhamento contínuo das iniciativas lideradas pelos estudantes. A participação estudantil em clubes de diversidade ou produções culturais poderia ser sistematizada dentro da rotina escolar, de modo que as ações antirracistas não ficassem restritas a datas comemorativas. Como argumenta, Louro (2007), o protagonismo juvenil deve ser entendido como um processo de formação política e cidadã, indo além da simples execução de atividades planejadas pelos professores.

Outro desafio identificado é a ausência de estratégias para estimular o protagonismo dos estudantes na articulação entre os diferentes projetos. Se houvesse maior integração entre as iniciativas, os alunos poderiam atuar como agentes multiplicadores, conectando debates sobre diversidade racial com questões urbanas, tecnológicas e midiáticas. Essa conexão interdisciplinar ampliaria a reflexão dos alunos sobre as desigualdades raciais e os incentivaria a propor soluções e intervenções no ambiente escolar e na comunidade.

Vemos que, embora alguns projetos apresentem propostas que favorecem a participação estudantil, a construção de uma educação antirracista baseada no protagonismo juvenil ainda não é uma realidade consolidada na escola investigada. Para fortalecer esse aspecto, seria fundamental ampliar a autonomia dos alunos na escolha dos temas trabalhados, estimular ações contínuas de mobilização e garantir um acompanhamento pedagógico que valorize a produção intelectual dos estudantes. Somente assim a escola poderá avançar na formação de sujeitos críticos e engajados na luta por justiça racial.

Quanto ao sexto questionamento “6) Como esses projetos podem impactar a comunidade escolar?”, ao buscar resposta para essa pergunta, entendemos que a implementação de projetos educacionais que contemplem a diversidade étnico-racial e promovam a equidade social tem o potencial de transformar não apenas o ambiente escolar, mas também a comunidade que o cerca. Como apontam Candau (2008) e Hooks (2017), uma educação intercultural crítica não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como um espaço de formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e intervir nas desigualdades estruturais da sociedade. Nesse sentido, a análise dos projetos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II demonstra que, apesar de avanços na inclusão de temas sobre diversidade, ainda há lacunas a serem preenchidas para que o impacto dessas ações alcance a comunidade de maneira mais efetiva.

O primeiro impacto potencial desses projetos, que vemos, é a conscientização sobre a diversidade e o combate ao racismo. Projetos como "Educar com Equidade Racial e de Gênero" e "Aprendendo a Viver na Cidade" promovem debates sobre desigualdades raciais e sociais, estimulando os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e sobre a realidade de suas comunidades. Quando essas discussões ultrapassam os muros da escola e envolvem as famílias e os demais atores comunitários, há um aumento na compreensão da importância da equidade racial e da valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Como destacam Oliva e Conceição (2023), a abordagem da diversidade nas escolas precisa ser ampliada para toda a comunidade escolar, a fim de que a educação antirracista se torne um princípio socialmente incorporado.

Outro impacto relevante é a formação de uma geração mais crítica e ativa na luta por direitos. Projetos como "Investigando o Mundo à Sua Volta" incentivam os alunos a pesquisarem sobre a diversidade cultural dentro da escola, desenvolvendo

habilidades investigativas e reflexivas que podem ser aplicadas na compreensão dos desafios sociais e na proposição de soluções. Essa conscientização pode levar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo iniciativas que valorizem a diversidade e questionem práticas discriminatórias. Como aponta Gonzalez (2020), a construção de um pensamento crítico racializado é um dos caminhos para o empoderamento de populações historicamente marginalizadas.

A relação entre escola e comunidade também pode ser fortalecida por meio desses projetos que envolvem a valorização da cultura e das identidades locais. Atividades que resgatam tradições, narrativas e conhecimentos ancestrais contribuem para a construção de um sentimento de pertencimento e identidade entre os alunos. Contudo, a análise dos projetos revela que a escola ainda não explora completamente essa dimensão. Projetos como "Viagem ao Mundo da Literatura" poderiam ampliar sua abordagem para incluir escritores negros e indígenas, promovendo um diálogo mais próximo com as experiências da comunidade e ampliando as referências culturais dos estudantes.

O impacto desses projetos na comunidade escolar também pode ser observado no enfrentamento ao racismo estrutural dentro da própria escola. Como demonstram Thamani (2020) e Gomes (2012), a escola é um espaço onde muitas das desigualdades raciais da sociedade se reproduzem. A ausência de referências negras e indígenas em projetos como "Letramento no Processo da Escrita" e "Robótica em Ação II" reflete uma perspectiva ainda limitada da educação antirracista. Entendemos que a reformulação desses projetos para incluir temas relacionados à diversidade permitiria um impacto mais profundo, ao incentivar a discussão sobre a desigualdade racial em áreas como ciência, tecnologia e inovação.

Além disso, os projetos podem contribuir para a sensibilização dos docentes e gestores escolares quanto à importância de uma abordagem educativa mais inclusiva. O contato com essas iniciativas pode ampliar o repertório dos professores e motivá-los a incorporar temáticas raciais em suas práticas pedagógicas. Como apontam Albuquerque (2023) e Silveira (2009), a formação docente contínua é essencial para garantir que a Lei nº 10.639/03 seja implementada de maneira eficaz e transversal no currículo escolar.

Por fim, um impacto fundamental dos projetos analisados é a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A valorização da diversidade étnico-racial e a promoção do respeito às diferenças resultam em uma comunidade escolar mais

democrática, onde todos os alunos se sintam representados e respeitados. Acreditamos que isso pode levar a uma melhora na autoestima e no desempenho acadêmico dos estudantes negros e indígenas, que historicamente enfrentam barreiras dentro do sistema educacional.

Dessa forma, os projetos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II possuem grande potencial de impacto na comunidade escolar, mas para que esse impacto seja efetivo, é necessário um planejamento mais estruturado e integrado. A ampliação da participação da comunidade, a inclusão de mais conteúdos e referências sobre a diversidade racial e a articulação entre os diferentes projetos são estratégias que podem fortalecer essas iniciativas e torná-las verdadeiramente transformadoras. Como argumenta Candau (2008), a educação intercultural não deve ser apenas um tema curricular, mas um compromisso coletivo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O último questionamento feito foi: 7) Como melhorar as estratégias para integração das temáticas raciais nos projetos? Para respondê-lo primeiramente entendemos que a efetiva integração das temáticas raciais nos projetos escolares exige um compromisso institucional que vá além da inserção pontual desses conteúdos. Como apontam Carvalho (2015), Grion (2017) e Miceli (2017), uma educação verdadeiramente antirracista deve estar embasada em uma abordagem crítica e transformadora, que promova mudanças estruturais nas práticas pedagógicas. A análise dos 11 projetos do Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II revelou que, embora algumas iniciativas contemplem a questão racial, essa abordagem ainda ocorre de maneira fragmentada e disciplinar. Assim, torna-se essencial adotar estratégias mais amplas e integradas para garantir que a diversidade étnico-racial seja um eixo central do currículo escolar.

A principal limitação observada na escola investigada foi o tratamento isolado da temática racial, restrito a projetos específicos e a disciplinas como História e Literatura. Para superar essa fragmentação, é fundamental que a Lei nº 10.639/03 seja aplicada transversalmente em todas as áreas do conhecimento, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017). Isso significa que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e indígena devem ser incorporados também em disciplinas como Matemática, Ciências, Educação Física e Tecnologia.

Por exemplo, no projeto "Robótica em Ação II", poderia ter sido incluídas discussões sobre a baixa representatividade de cientistas negros e indígenas na área

de tecnologia e engenharia. Da mesma forma, no projeto "Impacto da Inteligência Artificial na Educação", os alunos poderiam analisar como os algoritmos carregam vieses raciais, perpetuando desigualdades digitais. Esse tipo de abordagem ampliaria a reflexão crítica dos estudantes e permitiria uma conexão mais concreta entre os conteúdos curriculares e a realidade social.

A interdisciplinaridade é uma das bases da BNCC, mas ainda não está consolidada nos projetos escolares analisados. Para melhorar essa integração, sugere-se a criação de projetos interdisciplinares colaborativos, que envolvam diferentes áreas do conhecimento na construção de uma visão mais ampla das questões raciais.

Por exemplo, os projetos "Aprendendo a Viver na Cidade" e "Investigando o Mundo à Sua Volta" poderiam ser unificados em uma iniciativa mais ampla que analisasse as desigualdades raciais no espaço urbano. Os alunos poderiam mapear bairros de Caldas Novas/GO para identificar como a segregação espacial impacta a qualidade de vida das populações negras, indígenas e ciganas, utilizando a Geografia, a Matemática (estatísticas sobre moradia e renda) e a História.

Além disso, as disciplinas de Linguagens poderiam contribuir ao incentivar os alunos a produzirem textos e materiais midiáticos sobre o tema, integrando-se ao projeto "Educação Midiática - Cultura Digital". Dessa forma, os estudantes não apenas aprenderiam sobre racismo estrutural, mas desenvolveriam habilidades de comunicação crítica e protagonismo social.

Outro fator crítico para a melhoria da integração das temáticas raciais nos projetos é a formação continuada dos professores. Como apontam Araújo (2021), Santos (2020) e Silva e Araújo (2020), muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para abordar o racismo estrutural de maneira aprofundada devido à falta de capacitação específica sobre o tema.

Acreditamos que a escola poderia estabelecer parcerias com universidades e instituições especializadas em educação antirracista para oferecer cursos e oficinas sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, grupos de estudo formados pelos próprios docentes poderiam ser incentivados, possibilitando trocas de experiências e a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

A inclusão de autores negros e indígenas no planejamento curricular também deve ser estimulada. Projetos como "Viagem ao Mundo da Literatura" e "Letramento no Processo da Escrita" precisam ampliar seus referenciais, contemplando obras de

Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, entre outros. Isso não apenas enriquece o repertório dos alunos, mas também combate o racismo epistêmico, que historicamente invisibiliza intelectuais negros e indígenas.

A ampliação dessas referências poderia ser mais local, se buscados intelectuais negros(as) especificamente em Goiás. A exemplo, os alunos teriam contato com personalidades como: José do Patrocínio Marques Tocantins (1844–1889): professor, instrumentista, compositor e cantor, destacando-se como uma figura importante na cena cultural goiana do século XIX; Lourdes Teodoro (1946–) acadêmica afro-brasileira, escritora, poeta, psicanalista e crítica literária; Alex Ratts (1964–) professor na Universidade Federal de Goiás (UFG), geógrafo e antropólogo com diversas obras sobre questões étnico-raciais no Brasil; Luciana de Oliveira Dias (1970–) antropóloga, professora universitária e ativista antirracismo. Sua pesquisa abrange relações étnico-raciais, feminismo negro e migrações internacionais e Dalton Paula (1982–) artista visual cujas obras são marcadas pela história e cultura afro-brasileiras.

O envolvimento ativo dos estudantes na construção de uma educação antirracista é essencial para garantir mudanças duradouras. Como sugere Hooks (2017), os alunos devem ser incentivados a questionar as estruturas de poder e desigualdade, tornando-se agentes transformadores dentro e fora da escola. O projeto "Educar com Equidade Racial e de Gênero" já apresenta um caminho nesse sentido, ao propor a formação de clubes estudantis e eventos sobre diversidade. Contudo, essas iniciativas poderiam ser expandidas e articuladas com os demais projetos, garantindo uma participação mais sistemática dos estudantes.

Uma possibilidade seria a criação de um Conselho Estudantil de Promoção da Equidade Racial, no qual os próprios alunos pudessem sugerir pautas, organizar eventos e fiscalizar a implementação da Lei nº 10.639/03 na escola. Esse tipo de ação reforça a cidadania ativa e fortalece o protagonismo juvenil.

A falta de materiais didáticos que abordem a diversidade étnico-racial de forma crítica ainda é um desafio nas escolas. Segundo Valeri (2023), os livros didáticos frequentemente reproduzem narrativas eurocêntricas, negligenciando a contribuição dos povos africanos e indígenas para a construção da sociedade brasileira. Para enfrentar esse problema, a escola poderia criar um banco de materiais alternativos, composto por textos, vídeos, podcasts e documentários que abordem o racismo estrutural, a cultura afro-brasileira e as contribuições de intelectuais negros. Além

disso, os próprios alunos poderiam ser incentivados a produzir conteúdo sobre o tema, promovendo uma educação mais participativa e crítica.

Os professores de todas as disciplinas também poderiam ser incentivados a revisar seus planos de aula, identificando oportunidades para inserir referências mais diversas. No ensino de Ciências, por exemplo, poderia ser abordada a trajetória de cientistas negros e indígenas, enquanto a Matemática poderia incluir problemas que analisassem desigualdades sociais e raciais.

Como foi dito até o momento, pelos autores aqui utilizados, para que a educação antirracista tenha um impacto efetivo, é fundamental que as ações escolares transcendam os limites da sala de aula e alcancem a comunidade. A escola pesquisa pode, então, organizar eventos abertos ao público, como feiras culturais, cineclubes e palestras com convidados negros e indígenas, promovendo um diálogo mais amplo sobre o tema. Além disso, parcerias com instituições culturais e movimentos sociais podem enriquecer as experiências dos alunos. Visitas a quilombos, museus afro-brasileiros e centros de pesquisa podem proporcionar um aprendizado mais vivencial e significativo.

Outro aspecto importante é a comunicação com as famílias. Segundo Schucman e Gonçalves (2017), muitas vezes, o racismo se manifesta de forma velada no ambiente familiar e comunitário. A escola pode criar espaços de diálogo com os responsáveis, promovendo oficinas e palestras sobre educação antirracista. Essa interação fortalece o engajamento da comunidade e amplia o impacto das ações pedagógicas.

Por fim, entendemos que a integração das temáticas raciais nos projetos escolares pode ser significativamente aprimorada com estratégias que fortaleçam a transversalidade da Lei nº 10.639/03, promovam a interdisciplinaridade, qualifiquem a formação docente e estimulem o protagonismo estudantil. Além disso, a reformulação dos materiais didáticos e a ampliação do diálogo com a comunidade são essenciais para consolidar uma educação verdadeiramente antirracista.

Para que essas mudanças sejam efetivas, é necessário um planejamento contínuo e comprometido, que envolva toda a equipe escolar na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Como enfatiza Gonzalez (2020), a luta contra o racismo não pode ser delegada apenas a alguns professores ou a momentos pontuais do calendário escolar – ela deve ser um compromisso permanente, incorporado a todas as dimensões do ensino. Acreditamos que com essas estratégias, a escola

poderá avançar na implementação de uma educação que valorize a diversidade, combata as desigualdades raciais e forme cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a Lei nº 10.639/03 tem sido efetivada no currículo e na prática pedagógica da escola analisada, considerando a importância dessa legislação para a promoção de uma educação antirracista. Por meio da análise de documentos institucionais externos e internos, bem como de 11 projetos pedagógicos desenvolvidos no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), foi possível verificar avanços e desafios na implementação dessa normativa. Os resultados indicam que, embora a escola demonstre esforços na inclusão da temática étnico-racial, a aplicação da lei ainda ocorre de forma fragmentada e disciplinar, sem garantir sua transversalidade no currículo escolar.

A questão norteadora da pesquisa foi respondida por meio da análise documental, que demonstrou que a efetivação da Lei nº 10.639/03 na escola estudada ainda apresenta limitações. Embora haja menções à diversidade nos documentos institucionais, a inclusão das temáticas afro-brasileiras ocorre de maneira superficial e concentrada em disciplinas específicas, como História e Literatura. A pesquisa apontou que, sem um planejamento pedagógico estruturado e contínuo, a implementação da lei permanece restrita a ações pontuais, como eventos em datas comemorativas, em vez de ser integrada de forma sistemática ao currículo.

Com relação aos objetivos da pesquisa, tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram contemplados. O estudo permitiu examinar documentos institucionais, evidenciando como a temática racial é tratada nas diretrizes educacionais da escola; identificar desafios e avanços na implementação da lei, mostrando os entraves para sua consolidação na prática pedagógica; e avaliar o papel dos projetos pedagógicos na abordagem da diversidade étnico-racial, demonstrando como esses projetos ainda não garantem a interdisciplinaridade e a representatividade necessárias para uma educação verdadeiramente antirracista.

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, algumas mudanças importantes foram observadas na educação brasileira. A legislação representou um marco para a

valorização da história e cultura afro-brasileira, incentivando a produção de materiais didáticos, a formação de professores e a criação de políticas públicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. No entanto, conforme demonstrado pela pesquisa, a efetividade da lei ainda depende de um comprometimento maior por parte das instituições de ensino e dos órgãos educacionais, pois sua aplicação muitas vezes ocorre de maneira limitada, sem garantir a transformação estrutural necessária para o combate ao racismo no ambiente escolar.

A análise dos documentos externos revelou que normativas estaduais e federais reconhecem a importância da diversidade e da educação antirracista, mas sua aplicação prática ainda é um desafio. As diretrizes educacionais analisadas mencionam a necessidade de inclusão da temática racial no currículo, mas não apresentam mecanismos detalhados de acompanhamento e avaliação da implementação da lei nas escolas. Dessa forma, a ausência de políticas mais rigorosas para garantir a efetividade da legislação contribui para sua aplicação desigual nas diferentes redes de ensino.

Nos documentos internos da escola pesquisada, observou-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular e o Regimento Escolar fazem referência à diversidade cultural e à promoção da equidade racial. No entanto, essas menções ainda não garantem que a temática esteja presente de forma transversal nas práticas pedagógicas. A ausência de um plano específico para a aplicação da Lei nº 10.639/03 dentro da escola indica que sua implementação depende, muitas vezes, do interesse individual dos professores e da realização de atividades pontuais, sem um acompanhamento contínuo por parte da gestão escolar.

Com relação às práticas pedagógicas dos docentes do CEPI, a análise dos 11 projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2024 evidenciou que a abordagem da diversidade étnico-racial ocorre de forma limitada. Apenas um dos projetos analisados faz referência direta à Lei nº 10.639/03, enquanto os demais não apresentam diretrizes claras para a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Além disso, constatou-se que a interdisciplinaridade ainda não é uma prática consolidada, pois a maioria dos projetos permanece restrita a disciplinas específicas, sem estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, ou até mesmo entre os próprios projetos.

A partir dos resultados obtidos, pode-se compreender de que forma a Lei nº 10.639/03 tem sido aplicada na escola investigada: sua implementação ocorre de

maneira pontual, sem uma estruturação que garanta sua presença constante no currículo escolar. Embora haja iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo, essas ações ainda são insuficientes para garantir uma educação efetivamente antirracista. A falta de uma articulação entre os projetos pedagógicos e a ausência de uma formação docente específica sobre o tema são fatores que contribuem para a fragmentação da abordagem racial na escola.

A pesquisa demonstrou que, apesar de algumas iniciativas existentes, o combate ao racismo escolar e a promoção da educação antirracista ainda não são plenamente efetivados na escola investigada. A ausência de referências consistentes a intelectuais negros nos materiais pedagógicos, a limitação da temática racial a datas comemorativas e a falta de acompanhamento contínuo da implementação da lei revelam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Os resultados da análise dos documentos internos, externos e dos 11 projetos pedagógicos indicam estratégias que estão em andamento (a passos lentos) para a promoção de uma educação antirracista e inclusiva. Entre essas estratégias, destacam-se: a formação continuada dos professores para o ensino da história e cultura afro-brasileira; a reformulação dos currículos para garantir a transversalidade da temática racial em todas as disciplinas; e a ampliação do protagonismo estudantil, permitindo que os próprios alunos sejam agentes na construção de uma escola mais diversa e democrática.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios significativos na promoção de uma educação antirracista e inclusiva. Entre esses desafios, destacam-se a resistência de alguns setores da sociedade à abordagem das questões raciais na educação, a carência de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial e a falta de um monitoramento eficaz para garantir que a Lei nº 10.639/03 seja aplicada de maneira integral e contínua. Além disso, a dependência do interesse individual dos professores para a implementação de atividades voltadas à diversidade revela a necessidade de um compromisso institucional mais sólido e estruturado.

É importante ressaltar que nem a escola nem os professores podem ser considerados racistas, mas sim frutos de uma sociedade estruturalmente racista, na qual o racismo se manifesta de formas sutis e muitas vezes naturalizadas. A ausência de um ensino que valorize a cultura afro-brasileira e africana e a falta de representatividade negra nos currículos não são necessariamente resultado de uma

intenção discriminatória por parte dos educadores, mas sim reflexos de um sistema educacional que historicamente reproduz desigualdades raciais. Dessa forma, o desafio da educação antirracista não é apenas individual, mas estrutural e coletivo, exigindo mudanças no âmbito das políticas públicas, da formação docente e da gestão escolar.

Diante dessas considerações, conclui-se que a Lei nº 10.639/03 tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, respeitosa com as diferenças raciais e inclusiva. No entanto, para que essa legislação seja plenamente efetivada, é necessário que sua implementação seja fortalecida por meio de políticas educacionais mais rigorosas, da formação continuada dos docentes e da adoção de metodologias pedagógicas que garantam a transversalidade da temática racial em todas as disciplinas. Somente por meio de um compromisso coletivo e institucional será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, onde a diversidade seja valorizada e as desigualdades raciais sejam enfrentadas de maneira crítica e efetiva.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **O Movimento Negro no Brasil**. Portal Geledés, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwtZK1BhDuARIsAAy2VzuW3Gbm-tfYiwt-Mr4fPjRDIIlFBGzWG1agdBK3yv89-Oda5qTCM6J8aAiYzEALw_wcB. Acesso em: 27 jul. 2024.

ALBUQUERQUE, Rosiane Ruth de Almeida. **Lei 10.639/03 - A Inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS**. Orientadora: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2023.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen, 2019.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do Negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

ARAÚJO, Jaciara Cristina Pereira de Souza de. **Educação Antirracista e Projeto Político Pedagógico: um olhar para as escolas públicas de ensino fundamental da cidade Estrutural/DF**. Orientadora: Renísia Cristina Garcia Filice. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - CEAM da Universidade De Brasília - UnB, Brasília, DF, 2021.

BONATTO, Vanessa Petermann; FONSECA, Débora Cristina. Socioeducação: entre a sanção e a proteção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Portal MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Portal MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional De Educação; Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v.21, n.35, p.163-175, jan./jun. 2019.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. **Educação de Jovens e Adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana**. Orientadora: Silvani dos Santos Valentim. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, 2015.

CELLARD, André. Análise Documental. *In*: Poupart, Jean *et al.* **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

CEPI/MatrizEF. Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II. **Matriz Curricular do Ensino Fundamental II - 2024**. [documento digitalizado].

CEPI/MatrizEM. **Matriz Curricular do Ensino Médio - 2024**. [documento digitalizado].

CEPI/PPP. Centro de Ensino em Período Integral Dom Pedro II. **Projeto Político Pedagógico (PPP) - 2024**. [documento digitalizado].

CEPI/Regimento Escolar. **Regimento Escolar - 2022**. [documento digitalizado].

CONCEIÇÃO, Alexsandro Gomes da. O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, v. 12, p. 31, 2019.

COSTA, Elisangela Mariano Ferreira. **As Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental I com Abordagem da Lei 10.639/03 (11.645/08) em uma Escola do Município de Três Lagoas/MS**. Orientadora: Jaqueline Aparecida Martins Zarbato. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Três Lagoas, MS, 2021.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço Escolar E Discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 157-188, mar. 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I, 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, C. A. A. Racismo: Uma Questão de Saúde Pública e de Gestão na Perspectiva de Gênero. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, 7(2), 143–156, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/revistargss/article/view/384>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FUMIAN, Victor Angelo. **Política Educacional da História e Cultura Afro-Brasileira: análise do ensino em uma escola estadual do município de Itaperuna – RJ**. Orientadora: Simonne Teixeira. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº 03, de 16 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/450055069/Resolucao-CEE-CP-03-de-2018>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GOIÁS/BIMESTRALIZAÇÃO. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio. **Formação Geral Básica: Bimestralização**. 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Form%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GOIÁS/DCGOEM. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/DCGOEM%202021.pdf>. Acesso em 18 jan. 2025.

GOIÁS/DIRETRIZES PEDAGÓGICAS. Diretrizes Pedagógicas Seduc - GO. 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GOIÁS/EDUCACENSO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar da educação básica INEP. **EDUCACENSO, 2024**. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-Racial**: Políticas e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios; Márcia Lima (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRION, Aline Oliveira. **Olhando para as Práticas e Aprendendo com quem faz**: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores. Orientadora: Sandra Regina Sales. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2017.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge#:~:text=No%20Censo%20de%202022%2C%20mais,a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20parda%20foi%20maioria>. Acesso em: 29 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 9605 – População residente, por cor ou raça, nos Censos Demográficos**. 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605#resultado>. Acesso em: 10 abr. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar - 2024 - CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL DOM PEDRO II, Caldas Novas/GO**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

KIPNIS, Beatriz. **Linhas do Tempo - Questão Racial**: as demandas do movimento negro e políticas públicas da história recente. Fundação Fernando Henrique Cardoso, 2020. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/direitos-dos->

negros/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwtZK1BhDuARIsAAy2VzvM4aw8h_i1zblzF3UraZWFO3ulbljKIR115qXuxYIb1pKsiJ_v5M8aAIQmEALw_wcB. Acesso em: 27 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MACEDO, João Heitor Silva. **Cultura, Educação e Ensino de História, Combate ao Racismo**: narrativas sobre a Lei 10. 639/03. Orientador: José Luiz da Cunha. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

MARTINS, Erlane Muniz de Araújo. **Por uma Educação Antirracista**: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE. Orientador: Marcelo Tavares Natividade. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2020.

MENEGAT, Danúbia Bianchi. **História e Cultura Afro-Brasileira**: proposta de ensino intercultural em uma escola pública do município de Vacaria/RS. Orientador: Danilo Romeu Streck. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2022.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ**: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ. Orientador: Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

MOTTA, David Richard Martins. **Educação do Campo e Educação Etnicorracial na Perspectiva de uma Escola Rural do Município de Seropédica - RJ**. Orientador: Ramofly Bicalho Santos. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A Lei 10.639/03 entre a Teoria e a Prática Escolar**: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. Orientador: Jonas Rafael dos Santos. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FRANCA, SP, 2018.

NUNES, A. de A. C.; CAMPOS, L. M.; FERREIRA, L. M. B. Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/03. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 21–30, 2019. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/263>. Acesso em: 12 abr. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, n. 25, p. 05-38, 2023.

OLIVERA, L. R. **A identidade negra no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Debora Santos de. A lei n.º 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. Especial, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/39925>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PAGE, Matthew J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 1-20, 2022.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O “Atlântico negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil: memória e identidade**. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Associação Nacional de História (ANPUH), p. 01-09, 2007. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210413_bfa90f9bfcd6cb1ebedbedffcd63e04.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

PEREIRA, Liliana Grecco. **Educação para as Relações Étnico-Raciais em Domingos Martins-ES: o saber histórico escolar na perspectiva anti-hegemônica**. Orientador: Amauri Mendes Pereira. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

SANTANA, Vitor. **Censo 2022: Maioria da população goiana se considera parda**. g1. globo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/12/22/censo-2022-maioria-da-populacao-goiana-se-considera-parda.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2018.

SANTOS, Mirtes Aparecida dos. **“Pós-Durban”: A importância da conferência mundial de Durban para o combate ao racismo no Brasil (2001-2014)**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Gerais, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito – PPGSD-UFF, 2019.

SANTOS, Shyrlene Bezerra dos. **A Implementação da Lei 10.639/03 nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas docentes sobre o racismo institucional**. Orientador: Ademir Valdir dos Santos. 2020. 194 f. Dissertação (Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.

SANTOS, Geronilson da Silva. **Educação antirracista: novos olhares à luz da Lei**

10.639/2003. 2024. Disponível em:
<https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2024/10/6968104-educacao-antirracista-novos-olhares-a-luz-da-lei-10-639-2003.html>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a posituação na constituição do sujeito. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**, v. 2, n. 1, jul./dez. 2017.

SILVA JUNIOR, Joel Balduino da. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Pública de Porto Velho - RO**. Orientador: Miguel Nenevé – UNIR, 2016, 208 f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) - Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, Rodônia, 2016.

SILVA, Fabiane Regina Chaves Pinto da. **Educação das Relações Étnico-Raciais: um estudo sobre as políticas educacionais nos municípios de Nova Iguaçu e Mesquita**. Orientadora: Lucília Augusta Lino. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

SILVA, L. A. **Relações raciais no Brasil: desafios na educação básica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

SILVA, Mozart Linhares da. **Produção de subjetividades raciais no Brasil: da democracia racial às políticas de identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Mozart Linhares da; ARAÚJO, Willian Fernandes. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisino**, v. 20, p. 01-20, 2020.

SILVEIRA, C. P. Planejamento escolar e inclusão racial: um estudo sobre a Lei 10.639/03. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 625-644, 2009.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. **O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei Federal 10.639/03 - O Caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS**. Orientadora: Sara Martha Dick. 2009 295 f. Tese (Doutorado em Pesquisa em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

SOUZA, Janyne Barbosa; SANTOS, Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-BA: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/806/683/1340>. Acesso em: 6 nov. 2024.

THAMANI, J. P. Resistências institucionais e desafios na implementação da Lei nº 10.639/03. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 15-30, 2020.

THAMANI, Manuela. **Futuro se faz com a História, e a História com o Povo Dentro: movimentos negros na interface da comunicação e Educação**. Orientadora: Cláudia Lago. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Universidade

de São Paulo, SP, 2020.

VALERI, Julia. **Inteligência artificial utiliza base de dados que refletem preconceitos e desigualdades.** Jornal da USP, 2023. Disponível em: Acesso em: <https://jornal.usp.br/atualidades/inteligencia-artificial-utiliza-base-de-dados-que-refletem-preconceitos-e-desigualdades/#:~:text=Intelig%C3%A2ncia%20artificial%20utiliza%20base%20de%20dados%20que%20refletem%20preconceitos%20e%20desigualdades,-Moacir%20Ponti%20diz&text=Em%20meio%20%C3%A0%20r%C3%A1pida%20expans%C3%A3o,mesmo%20intensificar%20as%20disparidades%20sociais.> Acesso em: 10 mar. 2025.

VITORINO, A. J. R.; BELOTO, G. M. Conceitos e o Debate Historiográfico a Partir da Autobiografia de Olaudah Equiano (1745-1797). **Revista Brasileira De Estudos Africanos**, 6(12), 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbea/article/view/106637>. Acesso em: 11 abr. 2025.