



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
PROFISSIONAL - PPGEMP

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE: UM
ESTUDO DE CASO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF
LOCALIZADAS EM ÁREAS COM PERFIS RACIAIS DISTINTOS
(2026)

PEDRO PIMENTEL SEABRA

BRASÍLIA/DF

2026

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE: UM ESTUDO DE CASO ENTRE ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS COM PERFIS RACIAIS DISTINTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF (2026)

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Educação, do Curso de Mestrado Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade

BRASÍLIA/DF

2026

PEDRO PIMENTEL SEABRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE: UM
ESTUDO DE CASO ENTRE ESCOLAS LOCALIZADAS EM
ÁREAS COM PERFIS RACIAIS DISTINTOS NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DO DF (2026)**

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Orientador
Universidade de Brasília – FE/PPGE (Presidente)

Prof. Dr. André Lúcio Bento
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (Membro Externo)

Prof. Dr. Paulo Petronílio Correia
Universidade de Brasília – FUP/PPGPPIJ (Membro Interno)

Prof^a. Dra. Cláudia Pinheiro Nascimento
Universidade Católica de Brasília - UCB (Suplente)

Brasília/DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS438e SEABRA, PEDRO PIMENTEL
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE: UM ESTUDO DE
CASO ENTRE ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS COM PERFIS RACIAIS
DISTINTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF (2026) / PEDRO
PIMENTEL SEABRA; orientador FRANCISCO THIAGO SILVA.
Brasília, 2026.
200 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2026.

1. Educação das Relações Raciais. 2. Currículo. 3.
Branquitude. 4. Lei 10.639/03. 5. Identidade Racial. I.
SILVA, FRANCISCO THIAGO, orient. II. Título.

RESUMO

Esta pesquisa tem como problema de pesquisa: a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei 10.639/03? Desdobrando-se no objetivo geral de compreender se a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei 10.639/03, investigando suas conexões com a construção de práticas curriculares e pedagógicas antirracistas. Organiza-se em três objetivos específicos: a) Examinar se a identidade racial de gestores e professores influencia a implementação da Lei 10.639/03 em escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos; b) Mapear e analisar os currículos prescritos e modelados em duas escolas de anos iniciais do DF, localizadas em áreas com perfis raciais distintos; c) Investigar se a branquitude, enquanto estrutura de privilégios e valores perpetuados ao longo do tempo, afeta a construção de práticas curriculares e pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na teoria crítica do currículo, e em teorias que dialogam com o objeto de pesquisa, na abordagem do ciclo de políticas e na interseccionalidade. Conta com três eixos teóricos: (I) Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial; (II) Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais; e (III) Educação das Relações Raciais e branquitude. Utiliza estudo de caso como método, com a seguinte estrutura teórico-metodológica: a) a *natureza qualitativa* de caráter exploratório; b) a teoria crítica do *currículo*, em diálogo com as epistemologias críticas mais coerentes com o nosso objeto de pesquisa e c) a abordagem do ciclo de políticas sob o olhar interseccional, buscando compreender as relações entre sujeitos e práticas pedagógicas no contexto escolar. Tem os seguintes procedimentos metodológicos: a) análise documental exploratória; b) entrevistas semiestruturadas e c) observações no contexto escolar. Como Produto Técnico propõe-se um curso de formação continuada na forma de aperfeiçoamento: "Educação Antirracista: Implementação da Lei 10.639/03 e Construção de Currículos para a Equidade Racial" objetivando capacitar profissionais da educação na promoção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais. Os resultados indicam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não se efetiva de forma homogênea no cotidiano escolar, sendo condicionada por mediações institucionais, pela formação de docentes e gestores e por posicionamentos subjetivos atravessados pela identidade racial. Destaca-se a supressão explícita do termo "Lei nº 10.639/2003" dos objetivos de aprendizagem do currículo nos anos iniciais, o que contribui para a diluição de sua normatividade. A identidade racial dos sujeitos e a formação incidem como pilares na modelagem curricular. Evidenciou-se ainda que a branquitude atua como estrutura de poder que organiza silenciamentos, universalizações e resistências à nomeação do racismo, repercutindo no currículo prescrito e vivido. Entre os principais entraves destacam-se a fragilidade das políticas de formação continuada, a prevalência de práticas pontuais e comemorativas, o racismo religioso e as pressões conservadoras das comunidades escolares

Palavras-chave: Educação das Relações Raciais, Currículo, Branquitude, Lei 10.639/03, Identidade Racial, Distrito Federal.

ABSTRACT

This study investigates whether the racial identity of schools located in areas with distinct racial profiles influences the development of a curriculum committed to Racial Relations Education, as mandated by Brazilian Law 10.639/2003. The general objective is to understand how the racial identity of schools situated in different socio-racial contexts shapes the construction of curricula aligned with Racial Relations Education and the implementation of anti-racist pedagogical practices. The research is guided by three specific objectives: (a) to examine whether the racial identity of school administrators and teachers influences the implementation of Law 10.639/2003 in schools located in areas with distinct racial profiles; (b) to map and analyze both prescribed and enacted curricula in two primary schools (early years) in the Federal District, situated in areas with different racial compositions; and (c) to investigate whether whiteness, understood as a historical structure of privileges and values, affects the construction of anti-racist curricular and pedagogical practices in the school context. This is a qualitative, exploratory study grounded in Critical Curriculum Theory, the Policy Cycle Approach, and intersectionality. The theoretical framework is organized around three axes: (I) Law 10.639/2003, Racial Relations Education, and racial identity; (II) Curriculum and Racial Relations Education in the early years of schooling; and (III) Racial Relations Education and whiteness. A case study design was adopted, combining exploratory document analysis, semi-structured interviews, and school-based observations. As a technical product, the study proposes a continuing education course entitled “Anti-Racist Education: Implementing Law 10.639/2003 and Building Curricula for Racial Equity,” aimed at training education professionals to promote curricula committed to Racial Relations Education. The findings indicate that the implementation of Law 10.639/2003 is not homogeneous in everyday school practice. It is mediated by institutional dynamics, teacher and administrator training, and subjective positions shaped by racial identity. The explicit removal of the term “Law 10.639/2003” from early years learning objectives contributes to the dilution of its normative force. Racial identity and professional training emerge as key factors in curriculum modeling. Furthermore, whiteness operates as a structure of power that organizes silencing, universalization, and resistance to naming racism, affecting both prescribed and enacted curricula. Major challenges include the fragility of continuing education policies, the prevalence of sporadic and commemorative practices, religious racism, and conservative pressures within school communities.

Keywords: Racial Relations Education; Curriculum; Whiteness; Law 10.639/2003; Racial Identity; Federal District (Brazil).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de pesquisas selecionados para construção do estado do conhecimento	25
Tabela 2 - BDTD - Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”	27
Tabela 3 - BDTD -Eixo 2: “Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais”	35
Tabela 4 - BDTD - Eixo 3: “Educação das Relações Raciais e branquitude”	39
Tabela 5 - SciELO - Mapeamento das pesquisas relacionadas com o Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”	43
Tabela 6 - SciELO - Mapeamento das pesquisas relacionadas com o Eixo 3: “educação das relações raciais e branquitude”	45
Tabela 7 - Repositório UnB - Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”	47
Tabela 8 - Repositório UnB - Eixo 3: “educação das relações raciais e branquitude” ..	50
Tabela 9 - ANPED GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais.....	53
Tabela 10 - Estudos relacionados na ANPED	53
Tabela 11 - Quadro de coerência da pesquisa	90
Tabela 12 - Comparativo entre a previsão expressa da Lei 10.639/03 entre as edições do Currículo em Movimento do DF	131
Tabela 13 - Síntese comparativa da política curricular e da ERER nas escolas analisadas	141
Tabela 14 – Análise das entrevistas Escola Cida Bento × Escola Sueli Carneiro.....	158
Tabela 15 — Síntese das observações: Escola Cida Bento × Escola Sueli Carneiro....	165

SUMÁRIO

RESUMO	4
LISTA DE TABELAS	7
SUMÁRIO.....	8
AGRADECIMENTOS – “Muito obrigado, Axé”	10
MEMORIAL DO PESQUISADOR: CORPO, HISTÓRIA E COLETIVO.....	12
Símbolo Adinkra Aya — “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1992, p. 14)	17
INTRODUÇÃO.....	18
1. ESTADO DO CONHECIMENTO - “Ilumina o Mirim, Orunmilá”	23
1.1 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	26
1.2 - Rede SciELO – <i>Scientific Electronic Library Online</i>	42
1.3 - Repositório UnB	46
1.4 - ANPED	52
2. METODOLOGIA – “Na estrada que vem a cota”	66
2.1 - A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	69
2.2 - As primeiras relações entre o currículo, estudos marxistas e o materialismo histórico dialético: aproximações.....	71
2.3 - A abordagem do ciclo de políticas e a interseccionalidade como ferramenta analítica.....	76
2.4 - O local da pesquisa: escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos	80
2.5 - Procedimentos de pesquisa	85
2.6 - Limitações do método e da pesquisa	86
2.7 - Produto Técnico	88
2.8 - Análise das informações	89
3. EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA: “É um malê, é um malembe”	91
3.1 - LEI 10.639/03, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E IDENTIDADE.....	93
3.1.1 - Os Velhos Problemas Contemporâneos: O problema do proletariado e o problema colonial.....	93
3.1.2 - Racismo, escravidão e capitalismo racial	96
3.1.3 - “Raça” como construção histórica.....	99
3.1.4 – A Lei 10.639/03 e Educação das Relações Raciais: Passos à frente no território educacional.....	103
3.1.5 - Limitações e desafios na implementação da Lei 10.639/03.....	105
3.2 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS INICIAIS.....	108
3.2.1 – O campo do currículo e as relações raciais	109
3.2.2- O movimento negro como sujeito político e pedagógico.....	113
3.2.4 - Educação antirracista e pedagogias contra-hegemônicas	115

3.3	- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE.....	118
3.3.1	- Identidade, identidade racial e branquitude,	119
3.3.2	- “Dei um passo à frente...”: Descentralizando o sujeito homem: gênero e raça	122
4.	DA ANÁLISE DOS ACHADOS: “Quem tem santo é quem entende”	125
4.1	Análise documental: currículo prescrito, política curricular e contradições	127
4.1.1	Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	127
4.1.2	O Currículo em Movimento do Distrito Federal	129
4.1.3	Orientações Pedagógicas para a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no DF	133
4.1.4	Análise do Projeto Político-Pedagógico – Escola 1: Cida Bento	134
4.1.5	Análise do Projeto Político-Pedagógico – Escola 2: Sueli Carneiro	138
4.1.6	Sobre os achados na análise documental.....	141
4.2	Análise das entrevistas semiestruturadas: narrativas docentes, identidade e práxis.....	144
4.2.1	Análise das entrevistas semiestruturadas – Escola Cida Bento.....	145
4.2.2	Análise das entrevistas semiestruturadas –Escola Sueli Carneiro.....	152
4.2.3	Sobre os achados nas entrevistas.....	158
4.3	Observações: currículo vivido, cotidiano escolar e materialidade das práticas	161
4.3.1	Observações na Escola Cida Bento	162
4.3.2	Observações na Escola Sueli Carneiro.....	163
4.3.3	Sobre os achados nas observações	165
4.4	Síntese interpretativa: Uma triangulação entre as evidências	168
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Quanto mais (quem tem Ogum) Missão e paz, Quanto mais pra quem tem ideais e os orixás”.....	172
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	189
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	190
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	191
	APÊNDICE D –PRODUTO TÉCNICO	192
	ANEXO 01 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA EAPE	196
	ANEXO 02 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP	197

AGRADECIMENTOS – “Muito obrigado, Axé”

*Muito obrigado, Axé
Ilumina o Mirim, Orunmilá
Na estrada que vem a cota
É um malê, é um malembe
Quem tem santo é quem entende.*

Maria Bethânia¹

À divindade, enquanto princípio vital e necessário à vida, às forças que, de múltiplas formas, orientam os caminhos da existência — agradeço pela condução silenciosa, firme e generosa ao longo do percurso que tornou possível a realização desta pesquisa. Que a luz, o axé e a ancestralidade sigam iluminando os passos já dados e aqueles que ainda virão.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo dom da própria existência, pelos cuidados primeiros e pelos exemplos que, cada um à sua maneira, constituem fundamento ético, afetivo e humano do meu caminhar. Ao meu irmão e às minhas irmãs, pelo amor que nos sustenta, pela partilha e pelo sentido de pertencimento que atravessa o tempo.

Aos familiares, amigos e amigas que são como rocha que nos mantêm firme quando é necessário. Que nos sustentam, no cotidiano, o sentido mais profundo de humanidade, afeto e presença. Em cada gesto de cuidado, escuta e acolhimento em cada troca que nos transforma.

À companheira de caminhada, a quem compartilho os mais íntimos sonhos possíveis, pelo amor, pela paciência e pela partilha diária que transformam o percurso em experiência que transpassa o indivíduo, reafirmando que nenhuma conquista, nenhum processo de formação, amadurecimento ou produção de conhecimento se constrói sozinho.

¹A composição de Carlinhos Brown e interpretada por Maria Bethânia mobiliza referências simbólicas oriundas das cosmologias afro-brasileiras, especialmente de matriz iorubá. *Axé* designa a força vital em circulação, princípio relacional que sustenta a existência e se manifesta nos corpos, nos rituais e nas relações sociais. A invocação a *Orunmilá*, orixá da sabedoria e do destino no sistema de Ifá, remete à ideia de orientação ética e cognitiva, na qual conhecimento e responsabilidade se constroem na experiência. A metáfora da *estrada* e da *cota* expressa a noção de itinerário existencial e de tempo de maturação, central nas epistemologias nagô, segundo as quais o saber se constrói no percurso, respeitando limites, medidas e processos. As expressões *malê* e *malembe* evocam, respectivamente, a memória histórica dos africanos muçulmanos islamizados no Brasil oitocentista — símbolo de resistência, disciplina e saber letrado — e a ética ritual da prudência, da calma e do passo lento, indicando ação consciente e paciência estratégica. Por fim, a afirmação “*Quem tem santo é quem entende*” sintetiza uma concepção iniciática do conhecimento, fundada na prática, no vínculo e na vivência, e não na abstração desvinculada da experiência. (Sodré, 1988; Prandi, 2001)

Ao Prof. Dr. Francisco Thiago Silva, pela orientação atenta, sensível e rigorosa, conduzida com profundo compromisso ético, político e afetivo, dimensões indispensáveis à prática educativa. Agradeço pela oportunidade de vivenciar a universidade como espaço de produção de conhecimento científico, de defesa da educação pública e de fortalecimento da democracia. Sou grato não apenas pelos saberes compartilhados, mas também pelo apoio constante, pela confiança e pelo incentivo ao longo de todo o percurso, fundamentais para os processos de aprendizagem e para a construção conjunta entre orientador e orientando.

À banca examinadora da qualificação, pelas contribuições generosas, criteriosas e honestas, fundamentais para o amadurecimento teórico-metodológico e para a consolidação desta pesquisa, em especial ao Prof. Dr. André Lúcio Bento e ao Prof. Dr. Paulo Petronílio Correia. À professora Prof^a. Dra. Cláudia Pinheiro Nascimento que prontamente aceitou o convite para compor a banca de defesa e contribuiu de forma significativa para a publicação final.

À Universidade de Brasília, espaço histórico de produção crítica do conhecimento, comprometido com a educação pública e com a democracia, e a todas e todos os integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, pelo ambiente de diálogo, reflexão e construção coletiva de saberes orientados pela transformação social.

Aos educadores e educadoras do CEF 306 NORTE, território escolar de afeto, resistência e transformação cotidiana, onde a educação se afirma com compromisso diário com o conhecimento e com a prática pedagógica ética, política e humana, em convergência com o sonho possível: a escola pública de qualidade e verdadeiramente democrática.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo compromisso histórico com a educação pública, o exercício da cidadania e a democracia, e por autorizar a realização desta pesquisa, reconhecendo a relevância da produção de conhecimento comprometido com a equidade e a justiça social.

Por fim, a todas e todos os participantes da pesquisa, que generosamente compartilharam suas experiências, visões de mundo e práticas. Suas vozes constituem a matéria viva deste trabalho e reafirmam que o conhecimento se constrói no encontro, na escuta atenta e no respeito às trajetórias singulares e coletivas.

MEMORIAL DO PESQUISADOR: IDENTIDADE, HISTÓRIA E COLETIVO

O medo dá origem ao mal

O homem coletivo sente a necessidade de lutar

O orgulho, a arrogância, a glória

Enche a imaginação de domínio

São demônios os que destroem o poder bravo da humanidade

Monólogo ao pé do ouvido — Chico Science

Falar de racismo pressupõe um mergulho profundo. Não se trata de um gesto retórico nem de um exercício abstrato de elaboração conceitual, mas de uma imersão ética, política e epistemológica nas estruturas que organizam a vida social. O racismo não é apenas um objeto de investigação acadêmica; constitui-se como relação histórica de poder que atravessa corpos, territórios, instituições, currículos e subjetividades. Produzir conhecimento no campo da Educação das Relações Raciais exige, portanto, reconhecer que a pesquisa não se realiza fora da história, nem à margem das disputas sociais que conformam o mundo.

A inquietação que sustenta este trabalho não emerge de um evento isolado, mas de um percurso marcado, desde a infância, por perguntas persistentes sobre a existência, a desigualdade, a fome, a pobreza e o sofrimento humano. Questionar o mundo, suas injustiças e suas possibilidades sempre foi um exercício cotidiano. Esse incômodo precoce diante da realidade material e simbólica da vida social constituiu-se como força motriz para a busca de compreensão crítica e, posteriormente, para o compromisso com a transformação. Trata-se de uma inquietação que não se encerra no plano individual, mas que se reconhece como expressão de um mal-estar coletivo diante de uma ordem social que naturaliza desigualdades e hierarquias.

Minha trajetória de vida e experiência profissional foram fundamentais para alimentar essa inquietação. Cresci em Recife/PE, onde cursei o ensino básico em escolas públicas e privadas. Durante o ensino médio, vivenciei os primeiros debates sobre racismo e suas consequências sociais. Contudo, na cultura escolar da época, o racismo era ainda mais relativizado e naturalizado, manifestando-se em falas e atitudes que reproduziam e reforçavam o *status quo*. Concluí o ensino médio em 2004, um ano após a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-

brasileira e africana em todas as escolas do Brasil.² No entanto, não vivenciei, enquanto estudante, sua implementação com uma abordagem crítica e eficaz sobre as Relações Raciais no Brasil.

Crescer em Pernambuco foi decisivo para a constituição desse olhar. A pernambucanidade, enquanto experiência cultural, política e estética, ensinou que o conhecimento não se limita ao espaço escolar formal. Em Josué de Castro, a fome aparece como produção histórica e intenção política, não como fatalidade; em Luiz Gonzaga, o sertão canta sua dor, sua dignidade e sua resistência; em Lia de Itamaracá, a roda se faz coletiva, horizontal e ancestral; em Chico Science, o maracatu pesa uma tonelada e convoca à ruptura com a imobilidade social. Essas referências não operam como ornamento cultural, mas como epistemologias vivas, que ensinam que saber, corpo, território e história são indissociáveis.

A formação universitária ampliou esse repertório e possibilitou o contato sistemático com teorias críticas que compreendem a educação como campo de disputa. Foi nesse percurso formativo que se consolidou a compreensão de que o ser humano não é apenas um “ser no mundo”, mas uma presença “com o mundo e com os outros”, conforme ensina Paulo Freire. Essa concepção afirmou, de modo definitivo, que toda prática educativa é inevitavelmente política. A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, pois envolve a formação de consciências críticas capazes de ler, interpretar e intervir na realidade histórica.

Entre 2015 e 2017, a especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, realizada na Universidade de Brasília, aprofundou teoricamente inquietações já presentes na prática. Esse processo formativo permitiu articular experiência profissional, análise crítica das políticas educacionais e estudo sistemático da Lei nº 10.639/2003, evidenciando seus limites, contradições e potencialidades. Retomar essa discussão mais de vinte anos após a promulgação da lei não é um movimento fortuito, mas expressão de uma “justa ira” — no sentido freireano — diante da persistência do racismo estrutural e da intensificação de discursos autoritários e excludentes no século XXI latentes do neofascismo.

² A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 – que inclui a temática “Afro-Brasileira e Indígena” - representam dispositivos de políticas públicas educacionais que promovem uma reparação histórico ao reconhecer e a valorizar a contribuição desses povos para a formação da sociedade brasileira, além de combater o eurocentrismo e o racismo por meio da educação. Para fins dessa pesquisa utilizaremos para fins de análise a Lei 10.639/03.

A atuação profissional na educação pública, iniciada em 2010, conferiu densidade concreta a esse entendimento. Ao longo de mais de uma década de trabalho como educador e gestor escolar, tornou-se evidente que a escola, embora frequentemente apresentada como espaço neutro, democrático e universal, é atravessada por contradições profundas. Trata-se de um espaço que, ao mesmo tempo em que carrega potencial emancipatório, reproduz desigualdades estruturais de classe, raça e gênero. A experiência cotidiana na gestão escolar evidenciou a distância entre os princípios normativos — como aqueles inscritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — e as práticas efetivamente realizadas no interior das instituições educativas.

O período como gestor escolar — na Direção e Vice-Direção do CEF 306 Norte, entre 2015 e 2025 — constituiu-se como um processo formativo decisivo, não apenas no plano técnico-administrativo, mas, sobretudo, na dimensão ética, política e humana da formação do meu ser – não como ser sozinho no mundo, mas como presença no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2004). O exercício cotidiano da gestão revelou a escola como espaço profundamente relacional, no qual o afeto não é acessório, mas condição estruturante da experiência educativa. O espaço escolar afeta, transforma e produz sujeitos. Nesse território vivo, fui sendo transformado enquanto ser social e ser coletivo, partilhando, junto a educadores, estudantes, famílias e trabalhadores da educação, o sonho possível de uma escola pública de qualidade, comprometida com a democracia, com a justiça social e com a dignidade humana. A gestão, nesse sentido, deixou de ser compreendida como função hierárquica para se afirmar como prática política situada, marcada pelo diálogo, pela escuta e pela construção coletiva.

Essa compreensão se materializou em ações coletivas desenvolvidas no CEF 306 Norte, entre elas o projeto “Iluminar e Enegrecer”, que expressa, no cotidiano escolar, a articulação entre currículo, legislação e compromisso ético com a Educação das Relações Raciais. Inspirado na Lei nº 10.639/2003, na Lei nº 11.645/2008 e no Currículo em Movimento do Distrito Federal, o projeto assumiu o enfrentamento do racismo não como evento pontual, mas como eixo estruturante da prática pedagógica e da gestão democrática em articulação com a comunidade escolar. Iluminar, nesse contexto, significou romper silêncios; enegrecer, reparar apagamentos históricos e epistemológicos; educar, assumir responsabilidade política diante das desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira. A experiência da gestão escolar, vivida em comunidade com os educadores e educadoras do CEF 306 Norte — território de afeto, resistência e transformação cotidiana — reafirmou que a escola pública, quando

comprometida com a diversidade e com a justiça social, é capaz de transformar sujeitos, práticas e horizontes de futuro, constituindo-se como espaço privilegiado de produção de democracia no cotidiano.

A trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional constituiu-se como dimensão formativa fundamental deste percurso, ao articular, de modo rigoroso e situado, prática profissional, reflexão teórica e compromisso político com a educação pública. Em conjunto, essas experiências formativas não apenas qualificaram este trabalho acadêmico, mas também produziram deslocamentos substantivos na minha práxis, reafirmando o Mestrado Profissional como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social, a democracia e a justiça educacional.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, embora represente um marco histórico fundamental, mostrou-se insuficiente para garantir, por si só, a consolidação de uma educação antirracista. A lacuna entre o texto legal e o currículo praticado revelou-se como um dos principais desafios enfrentados no chão da escola, manifestando-se por meio de silenciamentos, abordagens pontuais e resistências institucionais. Essa constatação, vivida na prática profissional, constitui um dos eixos centrais que impulsionam esta pesquisa.

Nesse percurso, tornou-se incontornável reconhecer o próprio lugar social de quem pesquisa. Sou um homem branco e, portanto, não experimento na pele os efeitos diretos e cotidianos do racismo estrutural. Ao contrário, a branquitude me insere em uma posição de privilégios historicamente construídos, ainda que atravessada por contradições de classe. Reconhecer essa posição não é um gesto de culpa individual, mas um exercício político de responsabilização ética. A recusa em nomear esse lugar implicaria a reprodução do pacto de silêncio que sustenta a branquitude como norma.

Este memorial, portanto, não se configura como narrativa autobiográfica justificadora da pesquisa, mas como explicitação do posicionamento epistemológico, ético e político que a sustenta. A escolha pelo estudo da Educação das Relações Raciais, do currículo e da branquitude expressa a compreensão de que o conhecimento científico deve estar a serviço da transformação social e do enfrentamento das estruturas que reproduzem as desigualdades e negam a humanidade de parcelas significativas da população.

A presença do trecho cantado por Maria Bethânia — *“Muito obrigado, Axé / Ilumina o Mirim, Orunmilá”* — inscreve-se neste memorial não como ornamento estético, mas como chave epistemológica e política para compreender os silenciamentos

identificados ao longo da pesquisa. Ao evocar axé, orixás e uma gramática simbólica oriunda das religiões de matriz africana, a canção convoca um campo de saber historicamente marginalizado e sistematicamente deslegitimado no espaço escolar. Os achados da investigação evidenciam que esse mesmo repertório simbólico, quando emerge no cotidiano da escola, tende a ser alvo de neutralização, constrangimento ou apagamento, revelando a persistência do racismo religioso como expressão concreta do racismo estrutural. Articular essa linguagem ancestral no memorial é, portanto, um gesto de ruptura com o pacto de silêncio que sustenta a normatividade cristã e branca como parâmetro universal do aceitável no currículo e nas práticas pedagógicas. Trata-se de afirmar que o conhecimento também se produz pela experiência, pela ancestralidade e pelo vínculo, e que enfrentar o racismo religioso implica reconhecer essas epistemologias como legítimas, humanas e constitutivas da formação democrática. Assim, a canção não apenas dialoga com os achados da pesquisa, mas reafirma o compromisso ético de não dissociar produção científica, posicionamento político e responsabilidade histórica diante das violências simbólicas que atravessam a educação pública.

Por fim, este trabalho se ancora no conceito de esperar como “necessidade ontológica e imperativo existencial e histórico” (Freire, 2023, p. 14) entendido não como espera passiva, ou como esperança ingênua, mas como ação histórica, coletiva e comprometida. Esperar é agir sobre o mundo para transformá-lo, mesmo em contextos adversos. Em diálogo com essa perspectiva, bell hooks (2021) reafirma a comunidade como fundamento ético da prática educativa: é no encontro com o outro, na construção de vínculos solidários e no compromisso coletivo com a justiça que a educação se torna, de fato, emancipatória. Este memorial inscreve-se, assim, como parte do próprio método da pesquisa: uma afirmação de que pesquisar, além de produzir conhecimento, é também tomar posição, reconhecer limites, assumir responsabilidades e atuar, em comunidade, na construção de um mundo possível — mais justo, mais democrático e radicalmente comprometido com a dignidade humana e o bem-estar coletivo.

Símbolo Adinkra Aya — “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1992, p. 14)



O símbolo Adinkra *Aya*, originário da tradição Akan, representa a samambaia e está associado aos valores de resistência, permanência, enfrentamento e capacidade de sobreviver em condições adversas. Na filosofia Adinkra, o *Aya* simboliza a força daqueles que, mesmo submetidos a contextos de opressão, mantêm-se firmes, adaptáveis e em constante luta pela existência. Sua presença nesta dissertação opera como referência epistemológica e política, articulada à compreensão da educação antirracista como prática de resistência histórica e de enfrentamento às estruturas de dominação racial que atravessam o currículo e a escola pública brasileira.

Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais – Espaço do Conhecimento. *Tecnologia ancestral africana: símbolos Adinkra*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/blog-espaco/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em: 25 jan. 2026

INTRODUÇÃO

A explosão não ocorrerá hoje. É muito cedo... ou tarde demais. Não chego armado de verdades categóricas. Minha consciência não está permeada de fulgurações precípua. No entanto, com toda a serenidade, acho que seria bom que certas coisas fossem ditas. Essas coisas, eu as direi, não as gritarei. Pois há muito o grito saiu da minha vida. E se fez tão distante... Por que escrever esta obra? Ninguém me pediu que o fizesse. Muito menos aqueles a quem ela se dirige. E então? **Então respondo calmamente que existem imbecis demais neste mundo.** (Fanon, 2020, p. 21, grifos nossos)

As palavras de Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, anunciam a urgência de uma reflexão crítica sobre o racismo enquanto estrutura histórica de poder que atravessa subjetividades, instituições e projetos de sociedade. Ao analisar os efeitos psicológicos e sociais do colonialismo, Fanon evidencia que o racismo não se limita a práticas individuais ou a preconceitos pontuais, mas opera como sistema que produz alienação, desumanização e tentativas de assimilação cultural. Tal compreensão é fundamental para pensar o racismo como fenômeno estrutural, cujas manifestações se atualizam em diferentes espaços sociais, entre eles, de modo decisivo, a escola.

No contexto educacional brasileiro, a escola pública constitui-se como espaço contraditório: ao mesmo tempo em que reproduz hierarquias sociais e raciais historicamente construídas, abriga possibilidades concretas de resistência, disputa e transformação social. Como assinala Apple (2006), o currículo não é neutro; ele seleciona conhecimentos, legitima narrativas e produz silenciamentos, refletindo e reforçando relações de poder presentes na sociedade. Assim, compreender o currículo implica analisá-lo como campo de disputa política, cultural e ideológica, especialmente em sociedades marcadas pela colonialidade e pela persistência do racismo estrutural.

Vivemos, entretanto, um momento histórico marcado pelo avanço da agenda neoliberal, pela radicalização conservadora e pela relativização de valores democráticos, o que torna ainda mais urgente a defesa de uma educação crítica e comprometida com a justiça social. Freire primeiro lembra que “a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles” (2018, p. 125) e alerta a necessidade de reconhecer a história como “tempo de possibilidade e não de determinismo” (2018, p. 127) implicando compreender que o futuro não é inexorável, mas problemático e aberto à ação humana. Nesse sentido, a educação assume papel central na disputa por projetos societários antagônicos.

Os ataques às instituições democráticas ocorridos em 8 de janeiro de 2023, articulado por redes sociais e desinformação, que culminaram com a invasão e depredação das sedes dos Três Poderes da República, materializam de forma extrema esse contexto de regressão democrática. Tais atos não se configuram como eventos isolados, mas como expressão de um projeto político articulado pela extrema-direita brasileira, fortemente impulsionado por redes sociais digitais, pela disseminação sistemática de desinformação e por discursos de ódio dirigidos a grupos historicamente subalternizados. Esse ambiente político-cultural impacta diretamente o campo educacional, intensificando resistências à Educação das Relações Étnico-Raciais, à abordagem das religiões de matriz africana e à nomeação explícita do racismo como problema estrutural da sociedade brasileira.

No plano internacional, fenômenos semelhantes podem ser observados. A ascensão de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos consolidou uma agenda política marcada pelo fortalecimento do nacionalismo excludente, pela relativização dos direitos humanos e pelo ataque a políticas de diversidade e inclusão. Grandes corporações tecnológicas passaram a operar como agentes centrais na difusão de ideologias conservadoras, normalizando discursos racistas, misóginos e autoritários. Como alerta Santomé (2003), esse cenário integra o que autores denominam de “capitalismo cibernético”, no qual o controle social se exerce por meio da coleta massiva de dados e da manipulação de comportamentos, produzindo novas formas de dominação simbólica e cultural. Recentemente³, as redes sociais oficiais de Donald Trump postaram um vídeo racista e com teoria da conspiração retratando o ex-presidente Obama e a ex-primeira dama Michelle Obama como macacos. Neste mesmo caminho, o bilionário Mark Zuckerberg dono da Meta – antigo Facebook – e umas das maiores empresas de tecnologias de comunicação do planeta, autorizou que posts reforcem estereótipos e preconceitos raciais, étnicos, religiosos e contra pessoas com deficiência, em suma: a rede social autorizou termos como: “eu odeio negros”⁴.

Neste cenário, Max Fisher demonstra que a disseminação de desinformação, o aumento da polarização e o engajamento em conteúdos extremados não constituem desvios ocasionais, mas efeitos diretos da arquitetura algorítmica das plataformas, orientada por incentivos econômicos baseados na economia da atenção (Fisher, 2023).

³ Portal de notícias, 2026. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2026/02/06/trump-video-obama-truth.htm>

⁴ Portal de notícias, 2025. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/meta-autoriza-conteudos-criminosos-manual-interno-de-moderacao/>

No Brasil, esse contexto se expressou, entre outros aspectos, no negacionismo em torno do racismo estrutural e no esvaziamento de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. A própria Fundação Cultural Palmares, instituição criada para valorizar a herança cultural negra, chegou a ser dirigida por uma gestão que negava a existência do racismo no país. Esses movimentos contribuem para a manutenção de desigualdades raciais, amplamente evidenciadas por dados oficiais: segundo o IBGE, 72,9% das pessoas que vivem com menos de US\$ 5,50 por dia são negras; negros ocupam apenas 29,5% dos cargos gerenciais; e 77% das vítimas de homicídio no país são negras. Tais indicadores confirmam que o racismo não é um resquício do passado, mas estrutura viva que organiza o acesso a direitos, bens e oportunidades.

Bento (2022) analisa esse cenário a partir do fortalecimento da branquitude como estrutura de poder, evidenciando como o trumpismo e o bolsonarismo operam pela reafirmação da supremacia branca, do militarismo e do desprezo às instituições democráticas. Para a autora, trata-se de movimentos sustentados por pactos explícitos e implícitos de autopreservação dos privilégios raciais, caracterizados pelo “fortalecimento da supremacia branca, do militarismo, o desprezo por leis e instituições, o machismo e o racismo, e o ódio a intelectuais e artistas” (Bento, 2022, p. 51-52). No campo educacional, essas ideologias se traduzem na defesa da neutralidade curricular, na rejeição à diversidade epistemológica e na resistência à educação antirracista.

O fascismo contemporâneo se sofisticou, adotando estratégias retóricas que disfarçam seus reais objetivos. Ele se esconde sob os discursos de liberdade e patriotismo, enquanto promove agendas autoritárias, golpistas, racistas e excludentes (Silva, 2024). No campo educacional, esse movimento se manifesta no que Silva (2024) denomina de "currículo fascistizado", um modelo que reforça hierarquias de poder e rejeita a diversidade epistemológica, negligenciando conhecimentos ancestrais e promovendo uma narrativa eurocêntrica, conservadora e produtivista.

É nesse contexto que se insere a Lei nº 10.639/2003, marco jurídico-político que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. A promulgação da lei representou avanço significativo no reconhecimento das identidades negras e no enfrentamento do racismo no currículo escolar. Contudo, estudos apontam que sua implementação permanece marcada por limites estruturais, como a ausência de formação docente consistente, a fragilidade das mediações institucionais e a recorrência de práticas pontuais e comemorativas (Filice, 2011; Gomes, 2013; Silva, 2015).

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não depende exclusivamente da existência da norma, mas das condições concretas de sua implementação, profundamente atravessadas pela identidade racial dos sujeitos escolares, pelas dinâmicas institucionais e pela atuação da branquitude enquanto estrutura histórica de privilégios (Bento, 2022). Assim, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: **a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei nº 10.639/2003?**

O objetivo geral consiste em compreender se, e de que modo, a identidade racial das escolas e de seus sujeitos incide sobre a construção de práticas curriculares e pedagógicas antirracistas. Como objetivos específicos, busca-se: (a) examinar se a identidade racial de gestores e professores interfere na implementação da Lei nº 10.639/2003; (b) mapear e analisar os currículos prescritos e modelados de duas escolas de anos iniciais localizadas em áreas com perfis raciais distintos; e (c) investigar se a branquitude, enquanto estrutura de privilégios, afeta a construção de práticas curriculares antirracistas no contexto escolar.

Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada no estudo de caso, articulando análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação do cotidiano escolar. O referencial teórico mobiliza a teoria crítica do currículo, o materialismo histórico-dialético, a abordagem do ciclo de políticas e a interseccionalidade, permitindo apreender as mediações entre normatividade, contexto institucional e práxis pedagógica.

Na Seção 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO: “Ilumina o Mirim, Orunmilá”, mapeamos a produção científica sobre educação das relações étnico-raciais, identificando expansão recente do campo, mas lacunas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na articulação entre identidade racial, branquitude e currículo. A literatura aponta que, sem políticas institucionais e formação continuada, a EREER tende a se restringir a ações pontuais — diagnóstico corroborado pelos dados empíricos.

Na Seção 2 – METODOLOGIA: “Na estrada que vem a cota”, delineamos estudo de caso qualitativo, de caráter exploratório (André; Lüdke, 2018; Minayo, 1994; Triviños, 2011; Yin, 2001), ancorado na teoria crítica do currículo e em epistemologias marxistas, em diálogo com o ciclo de políticas (Ball; Mainardes, 2022) e a interseccionalidade (Akotirene, 2019; Collins, 2021), assegurando coerência teórico-metodológica na análise das mediações entre norma e prática.

Na Seção 3 – EIXOS TEÓRICOS: “É um malê, é um malembe”, fundamentamos a análise na articulação entre currículo, identidade racial e Lei nº 10.639/2003, mobilizando teoria crítica, interseccionalidade e estudos sobre colonialidade e branquitude. Evidenciamos que discursos de neutralidade e universalismo tendem a desracializar a política curricular, esvaziando seu potencial transformador.

Na Seção 4 – ANÁLISE DOS ACHADOS: “Quem tem santo é quem entende”, a triangulação dos dados revelou: (i) rebaixamento da normatividade da Lei nº 10.639/2003 no currículo prescrito; (ii) ausência de formação específica em EREER; (iii) atuação da branquitude como estrutura de silenciamento; e (iv) racismo religioso como obstáculo recorrente à implementação. Constatou-se dependência de iniciativas individuais diante da fragilidade das mediações institucionais.

De forma integrada, a pesquisa demonstra que a efetivação da educação das relações étnico-raciais requer formação continuada estruturada, implicação da gestão escolar e enfrentamento explícito do racismo estrutural e diálogo em torno da branquitude. O curso de formação continuada (Apêndice D) configura desdobramento técnico coerente dos achados.

Por fim, as considerações finais reafirmam que a materialização substantiva da Lei nº 10.639/2003 depende do enfrentamento das estruturas raciais que atravessam currículo, instituições e subjetividades, situando a educação como espaço de disputa e possibilidade histórica de transformação democrática orientada pela justiça social.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO - “Ilumina o Mirim, Orunmilá”

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (Apple, 2006, p. 104)

A tradição iorubá narra que Exu, mensageiro entre homens e orixás, percorreu aldeias reunindo histórias sobre as experiências humanas — venturas, sofrimentos, conquistas e derrotas — como forma de compreender os desafios da existência e os caminhos possíveis para enfrentá-los. Ao reunir um número incontável de narrativas, esse conhecimento foi transmitido a Orunmilá, associado ao sistema de Ifá, constituindo um saber construído na escuta, na experiência e na interpretação da vida cotidiana. Como destaca Prandi (2001), esse conjunto de histórias sintetiza um conhecimento voltado à compreensão do destino humano e dos caminhos possíveis diante das incertezas da existência, evidenciando que o saber, nas epistemologias de matriz iorubá, emerge da memória coletiva, da oralidade e da experiência compartilhada. Nesse sentido, a invocação “Ilumina o Mirim, Orunmilá” remete à dimensão formativa do conhecimento como processo, no qual aprender implica percorrer caminhos, ouvir histórias e interpretar a realidade, estabelecendo diálogo com a construção do estado do conhecimento como movimento investigativo que se alimenta das experiências acumuladas e das narrativas produzidas no campo científico.

Em tempos onde a banalidade da opinião barulhenta repercute mais que a argumentação fundamentada, urge, consultarmos o saber/conhecimento historicamente construído pela humanidade antes de opinar. O racismo se manifesta de forma complexa. Para entendermos um pouco mais a complexidade como ele se manifesta de forma objetiva e subjetiva no ambiente escolar construímos um “Estado do Conhecimento” como ferramenta de reunir algum conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

O “estado do conhecimento” é utilizado como ferramenta para mapeamento das produções científicas em torno de um determinado tema, podendo-se utilizar recortes de caráter temporal, territorial, institucional, de forma a situar o conhecimento construído historicamente: “o que” tem sido pesquisado e “como” tem sido pesquisado para, desta forma, vislumbrar outros caminhos para desenvolvimento de pesquisas. Ferreira sintetiza a metodologia como:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (2002, p. 258)

No âmbito dos estudos da Educação das Relações Raciais e a necessidade de atualizar as publicações relacionadas com a temática, Silva (2013) destaca a importância de observar como as questões étnico-raciais são abordadas em nível *stricto sensu* pela Academia e como estes conhecimentos são basilares no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Considerando que o objetivo central desta seção é mapear e analisar as produções científicas relevantes no campo de estudo, bem como visualizar as principais pesquisas, tendências e lacunas na área investigada, utilizamos, para tanto, a consulta em quatro bancos de pesquisas acadêmicas: 1) BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), 2) SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), 3) RIUnb (Repositório Institucional da Universidade de Brasília) e 4) ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A BDTD reúne dissertações e teses nacionais, possibilitando acesso direto a produções acadêmicas inéditas; o SCIELO abrange artigos revisados por pares, fundamentais para captar discussões recentes e relevantes; o RIUnb, como repositório institucional, oferece acesso a trabalhos produzidos dentro da própria universidade, enriquecendo o mapeamento com produções específicas e inovadoras e a ANPED, voltada para a área educacional, facilita o acesso a trabalhos que refletem as tendências e desafios específicos do campo da educação, garantindo que o mapeamento seja não apenas representativo, mas também alinhado ao contexto da investigação.

Como recorte temporal, inicialmente consideramos os 20 anos de publicação da Lei 10.639/03, que surge como um importante marco no processo de descolonização do currículo escolar. No entanto, diante de relevantes estudos em torno das produções acadêmicas com a temática já realizados, como o de Silva, Régis e Miranda (2018) e o de Silva, F. (2013), tomamos como início do recorte temporal o ano de 2018, ano de publicação e atualização do Currículo em Movimento do Distrito Federal, território onde será desenvolvida a pesquisa.

Inicialmente, como critérios de busca, foi utilizado como termo indutor a seguinte palavra-chave: “Lei 10.639” , sem restrição de campos, fato que culminou com a disponibilização de resultados que se aproximavam da casa do milhar. Outros termos pertinentes à temática da pesquisa foram utilizados, tais como: “educação para as relações étnico-raciais”, “educação das relações raciais” e “educação antirracista”.

Posteriormente, as buscas foram direcionadas de acordo com os eixos teóricos desta pesquisa, a saber: 1 – “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”; 2 – “Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais” e 3 – “Educação das Relações Raciais e branquitude”. Deste modo, foram utilizados como termos indutores e *booleanos* para cada eixo teórico: 1 – “Lei 10.639/03 AND educação das relações raciais AND identidade racial”; 2– “Currículo AND educação das relações raciais AND anos iniciais” e 3 – “educação das relações raciais AND branquitude”, respectivamente.

A partir das buscas pretendeu-se avaliar a implementação da Lei 10.639/03, mapear práticas pedagógicas antirracistas, além de visualizar lacunas e desafios na implementação da referida Lei, considerando os 20 anos de sua promulgação e sua importância como marco legal no que condiz ao ideal de reconhecimento das diferentes identidades presentes no cotidiano escolar e para o desenvolvimento dos pressupostos presentes na educação das relações raciais, previstos no currículo escolar, ao mesmo tempo anunciar de que maneira essa investigação pretende avançar nessa seara.

Conforme Tabela 1 - Total de pesquisas selecionados para construção do estado do conhecimento nos bancos de pesquisas acadêmicas de 2018 a 2024, foram analisados um total de 48 trabalhos distribuídos entre os 04 bancos de dados escolhidos para fins desta: BDTD, SCIELO, RIUnb e ANPED:

Tabela 0-1 - Total de pesquisas selecionados para construção do estado do conhecimento

Banco Acadêmico	Trabalhados relacionados
BDTD	21
SCIELO	06
RIUnb	04
ANPED	17

1.1 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

No primeiro momento, iniciamos as buscas utilizando como termo indutor “Lei 10.639”, utilizando a opção “todos os campos”, e com recorte temporal a contar da publicação da lei, fato que resultou em 986 pesquisas encontradas, com o primeiro registro de 2004, da autora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, com o título: “A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações”. A dissertação de mestrado de Gonçalves de natureza qualitativa analisou o arcabouço jurídico-normativo produzido no âmbito da Lei 10.639/03 e as consequentes manifestações na dinâmica curricular das escolas, buscando evidenciar avanços e limitações.

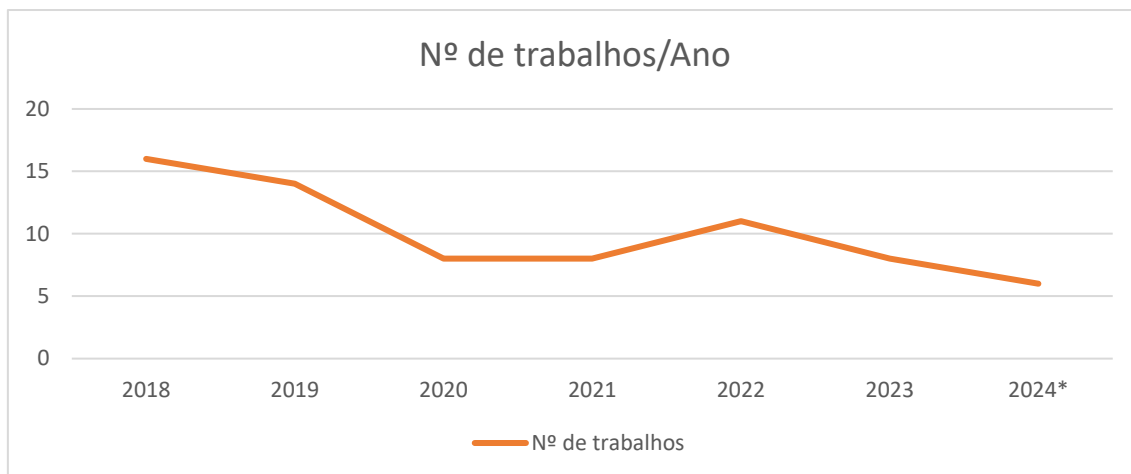
BDTD - EIXO 1: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”

No segundo momento, objetivando encontrar pesquisas que se aproximassem com o objeto de estudo deste trabalho, filtramos as buscas de acordo com os eixos teóricos, para o eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”, utilizamos os termos indutores: “Lei 10.639/03 AND educação das relações raciais AND identidade racial”, buscamos por “todos os campos”, a partir dos filtros “teses” e “dissertações” e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024⁵.

O resultado elencou 71 pesquisas, que a partir de uma análise quantitativa, foi possível perceber uma queda no número de publicações a partir do ano de 2018, fato que pode ser relacionado com o contexto de crescimento da onda conservadora no país, bem como do negacionismo científico e social que se apropriou das instituições a partir deste ano e que culminou com o retrocesso no que tange a implementação de direitos fundamentais e do debate em torno de uma educação progressista e da implementação da agenda antirracista:

Gráfico 1 – Número de publicações entre 2018 e 2024

⁵Pesquisa realizada em 15/11/2024.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Posteriormente, à medida em que os títulos dos trabalhos se aproximavam do objeto de pesquisa deste estudo, o critério de análise tornou-se mais qualitativo, de forma a aprofundar a leitura das publicações a partir de seus resumos, introdução, conclusão e referências utilizadas. O mapeamento permitiu selecionar 13 (treze) publicações, organizados na Tabela 2 - BDTD - Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”, sendo 10 (dez) dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado, relacionado com o eixo 1 desta pesquisa: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”, dispostas conforme quadro abaixo:

Tabela 0-2 - BDTD - Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa, natureza da pesquisa e ano
01	Diferenças e indiferenças: reflexões sobre as questões raciais na escola por uma educação antirracista	Costa, Catia de Lima	Carvalho, Carlos Roberto de	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ Dissertação 2018
02	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Silva, Gustavo Pinto Alves da	Pereira, José Valter	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ Dissertação 2018
03	Ser e não ver/ver e não ser: a questão racial e o silêncio no colégio estadual de Junco	Lopes, Renata Freitas	Carmélia Aparecida Silva Miranda	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade/UNEB Dissertação 2018

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa, natureza da pesquisa e ano
04	Desafios e perspectivas da implementação da Lei 10.639/2003	Oliveira, Natalia Vasconcellos de	Monteiro, Aloisio Jorge de Jesus	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ Dissertação 2019
05	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	Souza, Ana Carolina Bustamante Dias	Oliveira, Julvan Moreira de	Programa de Pós-graduação em Educação/UFJF Dissertação 2019
06	Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível	Cruz, Eliane Almeida de Souza e	Oliveira, Luiz Fernandes de	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ Tese 2020
07	Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências	Nascimento, Carolina Cavalcanti do	Suzani Cassiani	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC Tese 2020
08	A implementação da Lei 10.639/2003 em projetos multidisciplinares : um estudo de caso na Escola Estadual Profa. Maria Coutinho (Contagem-MG) Livros didáticos e rememoração da representação social de	Oliveira, Cleuza Maria de	João Fortunato Soares de Quadros Jr	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOP Dissertação 2021
09	representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do ensino fundamental	Teixeira, Rozana	Silva, Paulo Vinicius Baptista da	Pós-Graduação em Educação/UFPR Tese 2021
10	Letramento histórico e racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial Políticas educacionais antirracistas: análise dos	Lemos, André Luiz do Carmo Barbosa	Ribeiro, Regina Maria de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/UFRRJ Dissertação 2022
11	modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras	Souza, Paloma Silva de	Dalila Xavier de França	Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFSCar Dissertação 2022
12	A literatura infantil na Educação das Relações Étnico-Raciais: uma análise sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei nº 10.639/03	Souza, Lucas Rodrigues de Oliveira	Monteiro, Maria Iolanda	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar Dissertação 2023

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa, natureza da pesquisa e ano
13	“Eu queria ser branco?: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil	Agostinho, Lucilene Morais	Márcia Buss-Simão	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC Dissertação 2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A pesquisa de Costa (2018) investiga o racismo e o preconceito racial no cotidiano escolar, com foco na implementação da Lei 10.639/03. Desenvolvida em uma escola da Baixada Fluminense, o estudo busca compreender as percepções dos educadores sobre questões raciais, destacando seu papel na desconstrução do racismo e na promoção de uma educação antirracista. A abordagem sociocultural, fundamentada nos estudos de Bakhtin, analisa os enunciados verbais e não verbais no contexto escolar, utilizando questionários aplicados a docentes para coleta de dados. Com suporte teórico de autores como Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga e Frantz Fanon, a pesquisa propõe novas perspectivas para abordar a diversidade étnico-racial e fomentar práticas educativas que promovam maior qualidade e equidade na educação.

A pesquisa de Silva (2018) analisa a contribuição da escola para a socialização de jovens, destacando as desigualdades enfrentadas por estudantes negros no ambiente escolar, muitas vezes reproduzidas por estereótipos e práticas discriminatórias. Focando na implementação da Lei nº 10.639/03, o estudo investiga a criação e atuação de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) na Escola Municipal Clementino Fraga. O NEAB é apresentado como uma iniciativa interdisciplinar para promover discussões sobre questões raciais e incentivar práticas pedagógicas antirracistas, envolvendo alunos, professores e a comunidade. A pesquisa adota uma abordagem histórica, política e pedagógica para analisar as ações do núcleo e seu impacto no cotidiano escolar, utilizando materiais audiovisuais, documentos e observações. O estudo resulta dos esforços do Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídias (LEAM) para fomentar uma educação voltada à equidade racial e à formação cidadã.

Lopes (2018) investigou o silêncio pedagógico e institucional em torno das questões étnico-raciais e seu impacto na percepção da identidade racial dos alunos afrodescendentes. Por meio de um estudo de caso, com métodos etnometodológicos, pesquisa participante e análise documental, identificou-se a ausência desses temas no trabalho pedagógico e nos documentos institucionais da escola. Esse silêncio contribui para a negação da identidade racial por parte dos estudantes e perpetua discursos e

práticas de discriminação. Fundamentada em autores como Munanga, Gomes, Cavalleiro e Hall, a pesquisa analisa como a cultura escolar constrói e representa diferenças raciais, destacando a falta de efetividade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na unidade escolar. O estudo propõe compreender a escola como espaço de construção de representações e identidades coletivas e sugere novas posturas políticas e pedagógicas para integrar a diversidade racial no ambiente educacional, fortalecendo o reconhecimento das contribuições da população negra na formação do país.

Oliveira (2019) aborda o combate ao racismo no contexto educacional, analisando os desafios e perspectivas da implementação da Lei 10.639/2003, que promove uma educação antirracista e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Fundamentada em uma reflexão crítica sobre desigualdades sociais e raciais e a construção histórica da ideia de raça e racismo, a investigação também explora a influência das elites e do Estado na formulação de políticas raciais. Além de revisar os fundamentos legais e teóricos da lei, a pesquisa examina temas como identidade, diversidade e consciência racial, com foco na educação infantil. A etapa prática inclui a análise das reações e falas de crianças em atividades pedagógicas e durante a exibição do filme *O Menino que Descobriu o Vento*. A pesquisa busca contribuir para o entendimento dos desafios enfrentados pelas escolas na efetivação da lei, propondo reflexões sobre práticas pedagógicas que fomentem o respeito à diversidade e a transformação social.

A pesquisa de Souza (2019) analisou as relações étnico-raciais no contexto escolar e familiar de crianças da educação infantil, com foco na implementação da Lei 10.639/03. Utilizando uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, foram realizadas observações participativas em uma turma de crianças de 5 a 6 anos, cujo trabalho pedagógico já incluía a temática racial. Posteriormente, aplicou-se um questionário aos responsáveis pelas crianças, seguido de entrevistas com quatro deles. A análise foi embasada na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, que explora imagens, narrativas e suas representações, e na Antropologia da Infância (Cohn, 2005). Conceitos de identidade e identidade étnico-racial foram sustentados por autores como Munanga, Gomes e Hall. Os resultados destacam a necessidade de a escola adotar uma abordagem cultural e simbólica, valorizando as diferenças desde a infância. A pesquisa enfatiza a importância de que o trabalho sobre relações raciais se inicie precocemente e seja ampliado para além do espaço escolar, envolvendo também a família e outros contextos sociais.

A pesquisa de Cruz (2020) explora a construção de uma educação decolonial e antirracista, articulando teoria e prática com base na perspectiva do par Experiência-Sentido. A proposta reflete sobre a subjetivação de discentes e docentes no processo educativo, enfatizando um modelo horizontal, circular e de retroalimentação. Distinguindo entre o sujeito do trabalho, que opera de forma mecânica, e o sujeito da experiência, que dialoga com o conhecimento, os fatos sociais e o contexto histórico, o estudo defende uma práxis docente crítica e transformadora. A autora destaca a educação decolonial como abordagem que questiona a estrutura curricular vigente e visa mobilizar práticas pedagógicas que valorizem conteúdos invisibilizados. Com metodologia baseada na autoetnografia, a pesquisa incorpora memórias, reflexões sobre práticas pedagógicas e mudanças no saber-fazer docente, situando a pesquisadora no texto. Assim, contribui para repensar a formação docente e o desenvolvimento de uma pedagogia comprometida com a transformação social e a emancipação.

Nascimento (2020) explora as percepções de professores sobre o impacto da branquitude e do eurocentrismo na educação, especialmente nas relações étnico-raciais e no ensino de ciências. Utilizando a metodologia campo-tema, o estudo inclui entrevistas com professores do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que trabalham com estudantes de comunidades quilombolas e indígenas. Fundamentada nos Estudos Decoloniais e Críticos da Branquitude, a pesquisa define branquitude como uma construção socio-histórica que sustenta o eurocentrismo e privilégios materiais e simbólicos para pessoas brancas, ao mesmo tempo que marginaliza negros e indígenas. As principais conclusões da pesquisa indicam que: (i) tanto a branquitude quanto o conhecimento científico moderno são considerados normativos devido ao legado colonial; (ii) a falta de consciência racial dos professores brancos reforça a lógica eurocêntrica na educação; (iii) professores brancos evitam se identificar racialmente, embora racializem conhecimentos e pessoas negras e indígenas; (iv) o pacto narcísico branco silencia a relação entre ciência e branquitude; e (v) atuar com estudantes racializados não garante consciência crítica sobre privilégios raciais. O estudo defende que uma educação científica antirracista exige consciência racial e práticas antirracistas dos professores brancos.

Oliveira (2021) analisou a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de Ensino Médio da rede estadual em Contagem, Minas Gerais, com foco em projetos multidisciplinares. O objetivo principal foi compreender como essas ações se alinham às diretrizes da lei, investigando metas, finalidades e o perfil dos profissionais envolvidos.

Além disso, buscou-se identificar estratégias para combater o preconceito, racismo e discriminação racial, bem como avaliar a contribuição dos projetos para o conhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Utilizando uma abordagem qualitativa e estudo de caso, a pesquisa recorreu a entrevistas semiestruturadas e à análise de documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico e os projetos relacionados à lei, além de ouvir estudantes egressos. Os resultados apontaram uma experiência positiva e abrangente, reconhecida por discentes e docentes como relevante para a educação das relações étnico-raciais, promovendo a valorização da identidade negra e contribuindo para o combate ao racismo. Contudo, desafios como a insuficiência de formação docente e de materiais didáticos específicos foram destacados como entraves ao pleno desenvolvimento das iniciativas.

A pesquisa de Teixeira (2021) analisou como a implementação da Lei 10.639/03 impactou as representações sociais de pessoas brancas e negras em livros didáticos de História e Língua Portuguesa, considerando percepções de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Utilizando a Hermenêutica de Profundidade como metodologia, o estudo foi estruturado em três etapas: análise contextual da escola e dos materiais didáticos, análise discursiva das representações em livros e produções dos alunos (como desenhos e grupos focais) e, por fim, interpretação crítica dos resultados. Os principais achados indicaram que, embora os livros apresentem avanços na inclusão de personagens negras e conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, ainda persistem hierarquias raciais e a subrepresentação de pessoas negras. Nos desenhos, houve um aumento de imagens positivas em comparação a pesquisas anteriores, mas os grupos focais revelaram que estudantes continuam percebendo uma valorização desproporcional de personagens brancos, o que prejudica a construção de identidades negras. A pesquisa concluiu que, apesar de progressos na representatividade, estratégias ideológicas mantêm estereótipos, e a Lei 10.639/03 ainda enfrenta desafios em sensibilizar plenamente a comunidade escolar (alunos, professores e gestores) para a importância da diversidade e da equidade racial.

O estudo de Lemos (2022) investigou como jovens do Ensino Médio constroem suas identidades raciais e vivenciam experiências de racialização, a partir da análise das narrativas produzidas por eles em atividades escolares. Fundamentado na Didática da História e no Letramento Racial, o docente-pesquisador desenvolveu e aplicou atividades nas aulas de História que estimularam os estudantes a refletirem sobre conceitos como racismo, desigualdade racial, antirracismo e consciência racial. As atividades permitiram

que os alunos expressassem suas experiências, concepções e argumentos, promovendo debates sobre pertencimento e identidade racial. Os dados coletados revelaram que os estudantes possuem uma cultura histórica sobre raça, ainda que marcada por tensões e lacunas. O ensino de História, com foco no letramento histórico e racial, mostrou-se capaz de ampliar o repertório crítico dos alunos, fornecendo ferramentas para compreender e enfrentar as desigualdades raciais que afetam sua vida cotidiana. A pesquisa reforça a importância de um ensino que articule aprendizagem histórica e a formação de uma consciência racial crítica.

A investigação de Souza (2022) analisou a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas brasileiras, investigando como os professores abordam as diferenças étnico-raciais, o preconceito e a discriminação no ensino. Dividido em seis capítulos, a pesquisa contextualizou historicamente as políticas públicas voltadas ao combate das desigualdades raciais desde a Constituição de 1988, discutiu o racismo no ambiente escolar, desafios para a efetivação das leis e os resultados de um estudo empírico. Os achados indicam que, embora os professores reconheçam a importância do tema, enfrentam barreiras significativas, como a falta de formação continuada, desconhecimento das leis e práticas pedagógicas restritas a atividades esporádicas. Muitos docentes não se sentem preparados para abordar relações étnico-raciais em sala de aula, evidenciando a necessidade de suporte institucional. A pesquisa argumenta que a escola, enquanto espaço de socialização étnico-racial, tem um papel essencial na construção de identidades positivas, especialmente para estudantes de minorias raciais, e na ressignificação da história de povos marginalizados. Esses resultados reforçam a urgência de estratégias para fortalecer a formação docente e a aplicação das leis, garantindo maior efetividade no combate ao racismo na educação.

Souza (2023) objetivou discutir a importância da literatura infantil na Educação para as Relações Étnico-Raciais, à luz das contribuições da Lei nº 10.639/03. A pesquisa analisou Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Carlos, SP, com foco nos anos iniciais, buscando entender como esses documentos abordam a literatura infantil sob uma perspectiva étnico-racial. A pesquisa destaca a relevância da Lei nº 10.639/03 e outros documentos oficiais que incentivam o trabalho pedagógico em Relações Étnico-Raciais. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica e documental, com levantamento de referências teóricas sobre as questões étnico-raciais e a literatura infantil, além da análise dos PPPs das escolas selecionadas. Os resultados apontaram que, antes da implementação da Lei 10.639/03, já

havia um movimento acadêmico que destacava a necessidade de as escolas abordarem questões raciais em seus cotidianos e currículos. Com a aplicação da lei, a produção científica sobre relações étnico-raciais aumentou significativamente. As análises dos PPPs revelaram variações significativas quanto ao tratamento da literatura infantil e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Enquanto alguns PPPs não mencionam o tema, outros trazem referências, projetos e sugestões alinhadas com a Lei nº 10.639/03, utilizando a literatura infantil como recurso pedagógico.

Por fim, a dissertação de Agostinho (2024) objetivou analisar a influência da branquitude normativa nas relações étnico-raciais em um contexto de educação infantil. A abordagem adotada foi qualitativa, com um estudo de caso etnográfico, utilizando a observação participante como método principal. A pesquisa foi realizada por quatro meses em um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, com crianças de 5 a 6 anos. A coleta de dados incluiu registros escritos, fotográficos e fílmicos, sendo analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, resultando em duas categorias: (i) Branquitude nas relações entre crianças e profissionais docentes e (ii) Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero. A pesquisa se baseou em teorias dos Estudos Sociais da Infância e da Educação das Relações Étnico-Raciais, com referências como Sarmiento, Qvortrup, Corsaro, Gomes, Dias, Oliveira, e Bento, entre outros. Os resultados revelaram que, embora a instituição apresentasse algumas ações pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e visibilidades dessa temática, como materiais e documentações, ainda existem ambiguidades no cumprimento da Lei 10.639/03. Nas relações entre as crianças, observou-se a intersecção das relações de gênero e étnico-raciais, marcadas por afetividades. A branquitude normativa se manteve presente nas interações entre adultos e crianças, assim como nas relações entre as crianças, refletindo-se no protagonismo de crianças brancas, na preferência por elementos culturais eurocêntricos e no desejo por brancura, evidenciando o impacto da branquitude nas identidades das crianças negras.

BDTD - EIXO 2: “Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais”

Após o mapeamento das publicações relacionadas com o Eixo Teórico 1, procedemos as buscas a partir do eixo 2: “*Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais*” e utilizamos os termos indutores: “*Currículo AND educação das relações*

raciais AND anos iniciais”, buscamos por “todos os campos”, a partir dos filtros “teses” e “dissertações” e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024⁶.

O resultado apresentou 47 pesquisas, que a partir de uma análise quantitativa, também foi possível perceber uma queda no número de publicações a partir do ano de 2018, com exceção do crescimento no ano de 2023, que pode ser considerado o fato de completar os 20 anos de promulgação da Lei 10.639/03.

Gráfico 2 – Número de publicações entre 2018 e 2024



Fonte: Elaborado pelo autor.

Posteriormente, à medida que os títulos dos trabalhos se aproximavam com o objeto de pesquisa deste estudo, o critério de análise tornou-se mais qualitativo, de forma a aprofundar a leitura das publicações a partir de seus resumos, introdução, conclusão e referências utilizadas. O mapeamento permitiu selecionar desta vez 6 (seis) publicações, organizados na Tabela 3 - BDTD -Eixo 2: “Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais”, sendo 5 (cinco) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado, conforme quadro abaixo:

Tabela 0-3 - BDTD -Eixo 2: “Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais”

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa, natureza da pesquisa e ano
01	Educação e diversidade étnico racial	Junior, Raimundo Nonato Nascimento	Baldino, José Maria	Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação/PUC-GO Dissertação 2018
02	Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar	Ferraro, Caio Cândido	Jardim, Fabiana Augusta Alves	Programa De Pós-Graduação Em Educação/USP Dissertação 2019

⁶Pesquisa realizada em 15/11/2024.

03	O ensino de história do tráfico de africanos escravizados no Brasil: abordagens didáticas de uma história atlântica da Diáspora Africana (2014- 2018) Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental	Menezes, Patrick Antunes	Teixeira, Rebeca Gontijo	Programa de Pós-Graduação em História/UFRRJ Dissertação 2020
04	História e cultura afro-brasileira: proposta de ensino intercultural em uma escola pública do município de Vacaria/RS	Carmo, Eliane Fátima Boa Morte do	Abib, Pedro Adolpho Jungers	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA Tese 2021
05	Experiências em Educação Antirracista com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão	Menegat, Danúbia Bianchi	Streck, Danilo Romeu	Programa De Pós-Graduação - Mestrado Em Educação/UCS Dissertação 2022
06		RODRIGUES, Maria dos Reis Dias	CARVALHO, Herli de Sousa	Programa De Pós-Graduação em Formação Docente Em Práticas Educativas/UFMA Dissertação 2023

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A dissertação de Junior (2018) objetivou investigar a presença da temática da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, para tanto, analisou resumos de dissertações na área da educação defendidas entre 2006 e 2016. Além disso, buscou: Construir um Estado de Conhecimento sobre o tema; Analisar a manifestação das questões étnico-raciais no ambiente escolar e contribuir para a formação de professores. Utilizou abordagem bibliográfica, qualitativa e exploratória, e fundamentou-se em autores como Malerba, Brandão, d'Adesky. As análises destacaram: o impacto da Lei nº 10.639/2003 na promoção de práticas antirracistas; a importância da formação de professores para a educação infantil e fundamental; os percursos identitários de professores negros; o papel dos movimentos sociais na formulação de políticas educacionais; e a necessidade de incorporar orientações antirracistas em currículos, livros didáticos e literatura infantil. Os resultados da pesquisa reforçaram a relevância de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

A dissertação de Ferraro (2019) analisou a implementação da Lei 10.639/03 com foco no silenciamento das religiões afro-brasileiras no cotidiano escolar. A investigação centrou-se na atuação docente em escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo,

buscando compreender como esse silenciamento se manifesta e quais memórias ou grupos são privilegiados ou excluídos no currículo escolar. Foram relacionados e analisados quatro trabalhos apresentados no I Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, considerando práticas que abordassem, direta ou indiretamente, as religiões afro-brasileiras, com destaque para iniciativas coletivas. Os resultados apontaram o papel central de professoras como agentes transformadoras, que adaptam as políticas educacionais da lei em ações concretas, como projetos e formações. A pesquisa utilizou como alegoria o orixá Exú, representando os desafios e possibilidades de comunicação e reconhecimento das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar. Concluiu-se que o fortalecimento do trabalho docente nessa temática depende do avanço das políticas públicas municipais para superar o racismo religioso e efetivar plenamente os objetivos da Lei 10.639/03.

A dissertação de Menezes (2020) analisou como o tráfico atlântico de africanos escravizados tem sido abordado no ensino de história da África entre 2014 e 2018, com foco nas coleções didáticas de História aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Considerou-se a relevância da historiografia brasileira sobre o tráfico atlântico, o impacto das políticas de produção de materiais didáticos e a consolidação do ensino da história africana como parte das diretrizes escolares nas últimas décadas. Utilizando os livros didáticos como fontes documentais, o estudo investigou práticas docentes para compreender como a história da Diáspora Africana é interpretada e ensinada no contexto escolar. Como resultado, foram propostas novas estratégias e abordagens pedagógicas para o ensino do tráfico de africanos, visando ampliar o entendimento dessa temática tanto na escola quanto em outros espaços educativos.

A tese de Carmo (2021) investigou a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar, com foco na aplicação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e dos Africanos. O estudo buscou subsidiar professores dos anos iniciais do ensino fundamental na construção de uma visão ampliada e positiva sobre o continente africano, enfatizando sua pluralidade, diversidade cultural e legados históricos, superando estereótipos como fome, atraso e pobreza. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, inspirada na Pesquisa-Ação, envolvendo três escolas da Rede Municipal de Salvador. Por meio de processos de formação docente e construção coletiva de projetos escolares, foram integrados elementos de diversas culturas africanas no currículo escolar, promovendo atividades transversais nos componentes curriculares e

culminando em projetos pedagógicos. O estudo resultou na elaboração de orientações para a construção de um currículo que contemple a História da África de forma transversal e significativa nos anos iniciais. Essas reflexões contribuíram para a formulação do Referencial Curricular Municipal para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Salvador, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às diretrizes legais.

A pesquisa de Menegat (2022) analisou como a diversidade étnico-racial, especialmente a cultura afro-brasileira, é abordada no currículo do Ensino Fundamental na disciplina de História, em conformidade com a Lei 10.639/03. Focando na educação para as diferenças, a investigação avaliou a aplicação de práticas pedagógicas interculturais por professores dos anos iniciais, com base em uma perspectiva educacional emancipatória. A relevância do estudo se insere na necessidade de políticas públicas que valorizem a diversidade na formação integral dos estudantes. Realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Vacaria/RS, a pesquisa-ação observou dez aulas em uma turma de terceiro ano e incluiu a aplicação de uma sequência didática voltada para o ensino inter-multiculturalista. Os dados, analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), foram confrontados com documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As principais categorias identificadas foram: concepção da Lei 10.639/03; percepções de alunos e professores sobre relações étnico-raciais; práticas pedagógicas para a diversidade e atitudes emancipatórias no ensino de história e cultura afro-brasileira. Os resultados destacaram a importância de uma pedagogia que valorize as diferenças étnico-culturais e histórico-sociais no currículo da Educação Básica. No entanto, constatou-se que o esforço individual dos docentes não é suficiente para alcançar mudanças significativas, sendo imprescindível a oferta de formações continuadas e conteúdos voltados para a temática étnico-racial.

A dissertação de Rodrigues (2023) analisou as experiências de Educação Antirracista com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Maranhão, abordando o racismo escolar, o silenciamento e as formas de superação. O foco recaiu sobre a invisibilização do racismo e a valorização da história africana e afro-brasileira. Os objetivos incluíram discutir a relação entre identidade negra e relações raciais, compreender as percepções infantis sobre racismo, descrever o percurso metodológico da pesquisa e apresentar o livro paradidático *A Professora Marrom*, desenvolvido como produto da investigação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou narrativas infantis como método principal. Realizada com uma turma

de 3º ano, composta por crianças de 8 a 9 anos, incluiu seis Rodas de Conversa para coleta de dados, registrados em áudio e vídeo e analisados pela técnica de Análise de Conteúdo. O livro paradigmático, baseado nas conversas com as crianças, propõe uma prática pedagógica mediada pela Literatura para tratar das relações raciais e fomentar o diálogo sobre o racismo. O estudo destaca a importância da Educação Antirracista na formação docente e na promoção de uma postura pedagógica que reconheça as diferenças e combata o racismo. Como impacto, busca-se minimizar manifestações racistas, fortalecer o respeito às diversidades e estimular a escuta ativa e o protagonismo infantil nos espaços de socialização.

BDTD - EIXO 3: “Educação das Relações Raciais e branquitude”

Após o mapeamento das publicações relacionadas com o Eixo Teórico 2, procedemos as buscas a partir do eixo 3: “Educação das Relações Raciais e branquitude” e utilizamos os termos indutores: “*Educação das Relações Raciais*” AND “*branquitude*”, buscamos por “todos os campos”, a partir dos filtros “teses” e “dissertações” e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024.

O resultado apresentou 04 pesquisas, organizados na Tabela 4 - BDTD - Eixo 3: “Educação das Relações Raciais e branquitude” fato que nos permitiu analisar o resumo, a introdução e as conclusões das pesquisas, e, entre as pesquisas que mais se relacionaram com o objeto desta pesquisa e com o eixo teórico foram as duas relacionadas abaixo:

Tabela 0-4 - BDTD - Eixo 3: “Educação das Relações Raciais e branquitude”

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa natureza da pesquisa e ano
01	A Síncopa-TV por uma educação antirracista: experimentações audiovisuais na formação de professores	Lira, Grazielle Alves de	Pereira, José Valter	Programa de Pós-Graduação em Educação Dissertação 2019
02	O branco e a educação: a construção de motivos para uma atividade pedagógica antirracista	Faria, Bruno Augusto da Silva	Asbahr, Flávia Da Silva Ferreira	Programa De Pós-Graduação Em Psicologia Do Desenvolvimento E Aprendizagem/ UNESP Dissertação 2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A dissertação de Lira (2019) pesquisa: "A Síncopa-TV por uma educação antirracista: experimentações audiovisuais na formação de professores" a partir de uma investigação questionando como a linguagem audiovisual e as mídias digitais podem

contribuir para práticas educativas voltadas à formação antirracista de professores. O estudo parte de uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e os regimes de visualidade que historicamente reforçam o racismo, propondo alternativas para subverter essas dinâmicas. A Síncopa-TV, uma Web TV criada pelo Laboratório de Estudos e Aparentos Multimídia (LEAM), é apresentada como um espaço de experimentação coletiva, envolvendo sujeitos brancos, negros e de outras origens, em práticas colaborativas de luta antirracista. A pesquisa adota o Método da Cartografia, inspirado por Deleuze e sistematizado por Kastrup, Passos e Escóssia, para acompanhar os efeitos dessas práticas no processo de formação docente e na própria pesquisadora. Dialoga com autores como Nilma Lino Gomes, Piza, Sovik e Martín-Barbero, destacando a relação entre branquitude, racismo e os processos comunicativos mediados pela imagem. O trabalho defende que a cultura digital, ao ser integrada de forma criativa e crítica à educação, pode desnaturalizar práticas racistas e transformar as relações escolares em processos coletivos de construção do conhecimento, fortalecendo uma educação antirracista.

A dissertação de Faria (2022) analisa a construção dos motivos que levam professoras e professores brancos de escolas públicas municipais do interior de São Paulo a realizarem atividades pedagógicas antirracistas. A abordagem teórica combina a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas enfatizando que a educação deve garantir a apropriação da cultura humana como um patrimônio coletivo do gênero humano. Contudo, o racismo epistemológico e as práticas discriminatórias nas escolas revelam a exclusão das contribuições de povos não brancos e a perpetuação de relações desiguais, nas quais a supremacia branca se mantém por meio do apagamento e silenciamento da identidade racial branca e do racismo estrutural.

O estudo aborda o papel ativo de pessoas brancas nesse sistema e o desafio de construir uma escola inclusiva e democrática, articulando essa perspectiva com o conceito de motivo, entendido como o encontro entre a necessidade de combater o racismo e ações concretas orientadas à transformação das relações raciais. Metodologicamente, a pesquisa se baseou em um curso de formação continuada e em entrevistas com quatro participantes, analisando os impactos do curso, as reflexões sobre identidade branca e o processo de motivação para práticas antirracistas. A síntese revela que a motivação para ações antirracistas surge quando a necessidade de enfrentamento do racismo encontra ações sistemáticas que viabilizam a transformação das relações raciais, formando assim um sistema de motivos que sustenta práticas pedagógicas antirracistas.

Uma síntese dos achados da BDTD

As pesquisas apresentadas abordam a temática das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, com foco nas práticas pedagógicas, formação de identidade racial e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A maioria dos estudos se apoia em teorias críticas, como os estudos sobre branquitude de Bento (2002, 2022) e Cardoso (2008, 2018), que exploram as dinâmicas de poder racial nas interações sociais e na construção identitária. Também são recorrentes as abordagens dos Estudos Sociais da Infância, com referência a autores como Sarmento (2008, 2015), Qvortrup (2010, 2014) e Corsaro (2002, 2009), que analisam as relações de gênero e etnia na infância e o impacto da educação na formação dessas identidades. Além disso, as investigações utilizam o pensamento de Gomes (2003, 2005, 2017) sobre a educação das relações étnico-raciais, que propõe um ensino focado na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Metodologicamente, a maioria das pesquisas adota uma abordagem qualitativa, com estudos de caso e etnografia. A pesquisa etnográfica, como a de observação participante e análise de campo, foi amplamente utilizada para investigar como as relações sociais e étnico-raciais se manifestam nas interações cotidianas das crianças e no ambiente escolar. A análise de documentos, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), também foi uma metodologia importante para entender a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas. Algumas pesquisas utilizaram a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2011) para organizar e categorizar os dados, enquanto outras realizaram análises discursivas sobre a representação da identidade racial em livros didáticos. Os resultados dessas investigações convergem ao identificar dificuldades estruturais na implementação de políticas públicas, como a falta de formação docente contínua e a escassez de materiais didáticos adequados, e destacam a necessidade urgente de superar essas limitações para avançar em direção a uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Algumas pesquisas como as de Lira (2019) e Faria (2022) destacam a necessidade da construção de práticas educativas antirracistas, com foco na formação de professores e no enfrentamento ao racismo estrutural e às dinâmicas da *branquitude*. Ambas as investigações enfatizam a importância de ações sistematizadas que promovam a transformação das relações raciais na educação, sendo sustentadas por abordagens

teóricas críticas: a primeira, combinando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, e a segunda, utilizando o Método da Cartografia e o conceito de regimes de visualidade. Há uma convergência na compreensão do papel ativo de professores brancos na luta antirracista, articulado à reflexão sobre identidade racial e às práticas comunicativas mediadas pela cultura digital. As duas pesquisas exploram também o impacto de recursos educacionais específicos – um curso de formação continuada e a Síncopa-TV – como catalisadores de mudanças pedagógicas, evidenciando que a combinação entre reflexão crítica e ações concretas pode fomentar uma educação mais justa e inclusiva.

1.2 - Rede SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

Para o banco de artigos acadêmicos da Rede Scielo seguimos com os mesmos procedimentos anteriormente utilizados. No primeiro momento, iniciamos as buscas utilizando como termo indutor “Lei 10.639/03”, utilizando a opção “todos os índices”, fato que resultou em 12 pesquisas encontradas.

SciELO - EIXO 1: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”

No segundo momento, objetivando encontrar pesquisas que se aproximassem com o objeto de estudo deste trabalho, filtramos as buscas de acordo com os eixos teóricos, para o eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”, utilizamos os termos indutores: “Lei 10.639/03 AND educação das relações raciais AND identidade racial”, buscamos por “todos os índices” e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024⁷.

O resultado não encontrou nenhuma pesquisa, por isso, primeiramente trocamos apenas o primeiro operador booleano “AND” por “OR”, resultando novamente em nenhuma pesquisa, somente após trocarmos os dois operadores booleanos: “Lei 10.639/03 OR educação das relações raciais OR identidade racial” que resultou em 24 trabalhos. Entre os artigos relacionados, embora discutissem a temática geral do racismo, selecionamos aqueles que aprofundavam o debate no contexto educacional e que mais se aproximaram com o nosso objeto de pesquisa organizados na tabela abaixo:

⁷Pesquisa realizada em 15/11/2024.

Tabela 0-5 - SciELO - Mapeamento das pesquisas relacionadas com o Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”

Nº	Título	Autor(es)	Revista/Periódico	Ano
01	Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar	Cátia Malaquias Crelier Carlos Alberto Figueiredo da Silva Arliene Stephanie Menezes Pereira,	Movimento, v. 24	2018
02	Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE	Daniel Pinto Gomes, Klertianny Teixeira do Carmo e Eduardo Vinicius Mota E. Silva	Revista Brasileira de Ciências do Esporte, ed. 41.	2019
03	Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira	Gabriela Valente e Adriana Santiago Rosa Dantas	Cadernos de Pesquisa, ed. 51.	2021
04	Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08	Ana Paula dos Santos de Sá	Educação em Revista, ed.37.	2021
05	Autoafirmação racial de jovens negras no projeto Abaeté Criolo: caminhos para a equidade de gênero e de raça em contextos interseccionais a partir da Lei n. 10.639/2003	David Barbosa de Oliveira e Thalita Terto Costa	Revista Direito GV, v. 18, n. 2	2022

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Crelier e Silva (2018) investigaram as percepções de professores e alunos de uma escola no Rio de Janeiro sobre as relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física. A pesquisa qualitativa incluiu observação sistemática, entrevistas semiestruturadas com quatro professores e discussões em grupo focal com alunas, baseando-se na etnometodologia para análise dos depoimentos. Os resultados revelaram que metade dos professores desconhece a lei e que a educação para relações étnico-raciais não é abordada de forma efetiva na disciplina. Apesar disso, o grupo reconhece o problema, mas tende a disfarçá-lo em suas práticas e discursos.

O artigo de Pereira, Gomes, Carmo e Silva (2019) desenvolveu uma pesquisa, realizada com 55 professores de educação física do ensino fundamental II da rede municipal de Fortaleza/CE, analisou o conhecimento e a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Os resultados indicaram que a maioria desconhece o conteúdo dessas

legislações, embora aborde questões étnicas nas escolas e reconheça sua relevância para a disciplina. Conclui-se que há necessidade de reformular práticas pedagógicas e fortalecer a formação docente para tratar adequadamente o tema, enfrentando os desafios de integrar efetivamente essas diretrizes ao ensino.

O artigo de De Sá (2021) analisa os aspectos sociais e jurídicos das leis federais brasileiras nº 10.639/03 e nº 11.645/08, sob a perspectiva de seu alinhamento com um processo de descolonização educacional. Por meio da revisão de discursos e ações de militâncias negras e indígenas, são examinadas as motivações e eventos que antecederam a promulgação dessas legislações. O estudo conclui que, embora as demandas dessas militâncias sejam distintas — com os indígenas buscando autonomia em relação ao sistema oficial de ensino e os negros reivindicando maior acesso e equidade nesse mesmo sistema —, ambas as leis refletem esforços para questionar e superar a influência colonial nos currículos e práticas educacionais brasileiras.

O artigo de Valente e Dantas (2021) discute que a discriminação racial, historicamente enraizada no Brasil, é naturalizada no ambiente escolar devido ao racismo estrutural. Este estudo investiga como os professores lidam com situações de discriminação racial, utilizando a sociologia pragmática como base teórica e metodológica para uma etnografia sociológica. Por meio de entrevistas, foram analisadas narrativas docentes sobre práticas em contextos onde a identidade racial é mobilizada. Os resultados destacam a dificuldade dos professores em enfrentar o racismo, reflexo das dinâmicas sociais brasileiras, e apontam que a formação docente é mais eficaz quando acompanhada de condições adequadas de trabalho.

O estudo de Oliveira e Costa (2022) analisou o projeto Abaetê Criolo, uma iniciativa escolar localizada na periferia de Fortaleza, que promove atividades artísticas e ações voltadas ao estudo de temáticas antirracistas e à valorização da diversidade cultural. O objetivo foi investigar como as alunas participantes expressam suas identidades raciais e avaliar o papel do projeto na formação e afirmação dessas identidades. A pesquisa utilizou a Análise de Discurso Crítica (ADC) em entrevistas realizadas com as alunas. Os resultados indicaram que, após quatro anos de atuação, o projeto contribuiu significativamente para a implementação da Lei 10.639/2003 e para o fortalecimento da identidade racial de jovens negras.

SciELO – EIXO 2: “Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais”

Na sequência, continuamos com as buscas a partir do eixo teórico 2: “*Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais*” e utilizamos os termos indutores: “*currículo AND educação das relações raciais AND anos iniciais*”, buscamos por “*todos os índices*”, e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024.

O resultado não encontrou nenhuma pesquisa, por isso, primeiramente trocamos apenas o primeiro operador booleano “AND” por “OR”, resultando novamente em nenhuma pesquisa, somente após trocarmos os dois operadores booleanos: ““*currículo OR educação das relações raciais OR anos iniciais*”” que resultou em 4.968 trabalhos. Em virtude do alto número de trabalhos e da já esperada diversidade das temáticas envolvidas pelos eixos isoladamente, os trabalhos não foram analisados.

Isso se deu porque buscou-se respeitar o rigor metodológico do procedimento adotado, tendo em vista que, segundo os autores de referência, não é recomendado que se modifiquem, sem a devida justificativa, nos distintos bancos de dados, operadores *booleanos* ou mesmo termos indutores apenas com o fito de capturar pesquisas, considerando que, a natureza dos resultados, presença ou ausência, pode revelar também, política e cientificamente o lugar ocupado ou não pela temática.

SciELO - Eixo 3: “educação das relações raciais e branquitude”

Na sequência, continuamos com as buscas a partir do eixo teórico 3: “*educação das relações raciais e branquitude*” e utilizamos os termos indutores: “*educação das relações raciais AND branquitude*”, buscamos por “*todos os índices*”, e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024

O resultado elencou 02 pesquisas, mas apenas 01 (uma) relacionada com o contexto educacional:

Tabela 0-6 - SciELO - Mapeamento das pesquisas relacionadas com o Eixo 3: “*educação das relações raciais e branquitude*”

Nº	Título	Autor(es)	Revista/ Periódico	Ano
01	RELAÇÕES RACIAIS E DOCÊNCIA EM QUÍMICA: O CRUZO ENTRE AS IDENTIDADES NEGRAS/BRANCAS E IDENTIDADES DOCENTES	Elton Bernardo Santos da Silva, Paloma Nascimento dos Santos, Katemari Diogo Rosa	SciELOPreprints. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6558	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O estudo de Silva (2023) investiga como as identidades raciais influenciam a construção das identidades docentes de quatro professores(as) de Química da educação básica em Salvador, Bahia. A pesquisa, baseada no método História de Vida, contou com entrevistas semiestruturadas analisadas por Análise Temática, envolvendo dois professores(as) negros(as) e dois brancos(as). Os resultados destacam o corpo como uma dimensão central das identidades raciais, com as identidades brancas relacionadas à branquitude crítica e as negras marcadas por fatores históricos, culturais e pela noção de abebelidade. A formação docente, vivências escolares e experiências no PIBID também desempenham papéis significativos. Identidades raciais e docentes se entrecruzam: professores brancos tendem a invisibilizar sua branquitude, enquanto professores negros mobilizam aspectos de suas identidades, como a abebelidade, em práticas pedagógicas intencionais.

Uma síntese dos achados da Rede Scielo

Os estudos analisados destacam a importância das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, abordando a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 como instrumentos essenciais para a descolonização curricular e o enfrentamento do racismo estrutural. As pesquisas discutem tanto as percepções de professores quanto de alunos, revelando lacunas no conhecimento e na implementação das leis, além das dificuldades enfrentadas ao lidar com o racismo nas escolas. Em comum, as investigações apontam a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas, de uma formação docente mais robusta e de melhores condições de trabalho para efetivar a temática étnico-racial no ensino. As pesquisas também destacam esforços voltados para o fortalecimento da identidade racial dos alunos, como no caso do projeto Abaeté Criolo, que demonstrou avanços concretos na construção e autoafirmação da identidade racial de jovens negras. Essas intersecções evidenciam que, apesar de progressos pontuais, ainda existem desafios significativos para implementar uma educação antirracista e inclusiva no Brasil.

1.3 - Repositório UnB

No Repositório Institucional da UnB seguimos com os mesmos procedimentos anteriormente utilizados. No primeiro momento, iniciamos as buscas utilizando como

termo indutor “Lei 10.639/03”, utilizando a opção “todo o repositório”, fato que resultou em 28 resultados.

RIUnB - Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”

No segundo momento, objetivando encontrar pesquisas que se aproximassem com o objeto de estudo deste trabalho, filtramos as buscas de acordo com os eixos teóricos, para o eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”, utilizamos os termos indutores: “Lei 10.639/03 AND educação das relações raciais AND identidade racial”, buscamos por “todos os índices” e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024⁸.

O resultado não encontrou nenhuma pesquisa, por isso, primeiramente trocamos apenas o primeiro operador booleano “AND” por “OR”, resultando novamente em nenhuma pesquisa, somente após trocarmos os dois operadores booleanos: “Lei 10.639/03 OR educação das relações raciais OR identidade racial” que resultou em 19 trabalhos. Entre os artigos relacionados aprofundamos a leitura nos dois trabalhos relacionados com o contexto educacional e vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação:

Tabela 0-7 - Repositório UnB - Eixo I: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial”

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa, natureza da pesquisa e ano
01	Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade	Ildete Batista do Carmo	Cristina Massot Madeira Coelho	Programa de Pós-Graduação em Educação, /UnB Dissertação 2020
02	Políticas de acolhimento institucional, raça e classe: o que dizem as mães sociais em uma instituição de acolhimento do distrito federal?	Melissa Lemos Apolônio	Renísia Cristina Garcia Filice	Programa de Pós-Graduação em Educação, /UnB Dissertação 2023

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A dissertação de Carmo (2020) investiga a articulação entre identidade étnico-racial, infância, escola, família e a Teoria da Subjetividade de González Rey (2017), que busca compreender fenômenos sociais complexos em sua dimensão subjetiva. A pesquisa teve como objetivo explorar as configurações subjetivas da identidade étnico-racial de uma criança negra, analisando como sua história de vida e interações nos contextos

⁸Pesquisa realizada em 15/11/2024.

familiar e escolar influenciam sua subjetividade. Realizada como estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal, a pesquisa envolveu uma estudante negra de 8 anos, do segundo ano do ensino fundamental. Por meio de dinâmicas interativas, como rodas de conversa, desenhos, jogos de faz-de-conta e lives criadas pela própria criança, foi possível observar tensões vivenciadas pela participante. No ambiente familiar, ela experimenta acolhimento positivo, enquanto no escolar enfrenta experiências negativas relacionadas à sua cor de pele e cabelo, resultando em isolamento, silenciamento e sofrimento emocional. O diálogo construído com a criança revelou contradições e, simultaneamente, permitiu a emergência de sentidos subjetivos mais positivos, promovendo identificação e fortalecimento pessoal. A pesquisa também evidenciou crenças e valores enraizados na subjetividade social da escola e dos profissionais, fomentando diálogos críticos sobre o racismo cotidiano. Os resultados destacam a importância de compreender a identidade como uma configuração subjetiva influenciada pelo racismo estrutural, mas singularmente subjetivada por cada indivíduo. Conflitos e tensionamentos emergem como potenciais catalisadores para mudanças pessoais e sociais, ampliando os caminhos de subjetivação e possibilitando avanços teóricos e práticos no enfrentamento do racismo.

O estudo de Apolonio (2023), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Públicas, História e Educação das Relações Raciais e Gênero (GEPHERG), investiga as políticas públicas de acolhimento institucional para crianças e adolescentes no Distrito Federal, com foco em uma instituição ficticiamente denominada "Casa Real", localizada em Brasília. A pesquisa analisa a percepção das mães sociais, profissionais que lidam diretamente com os acolhidos, sobre a inserção destes no ambiente educacional e o acompanhamento entre a instituição e a escola pública. O estudo explora as dificuldades relatadas pelas mães sociais na relação instituição-escola, destacando questões de racismo, classismo e sexismo que, interseccionadas à condição de institucionalização, agravam os desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes. Com abordagem qualitativa, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas, análises documentais e revisão bibliográfica para compreender, entre outras questões, como essas profissionais percebem os reflexos das vivências sociais das crianças no ambiente escolar, se as veem como protagonistas de suas histórias e como identificam preconceitos e violências relacionados a raça, gênero, classe ou situação de acolhimento. Os resultados apontam para a existência de preconceitos manifestados por colegas e professores, evidenciando a necessidade de ampliar o trabalho sobre a vivência institucional e reforçar

o enfoque nas questões raciais. Como proposta, foi desenvolvido um curso de extensão para capacitar as mães sociais a lidar com as temáticas identificadas, promovendo maior compreensão e preparo no enfrentamento das problemáticas observadas.

Os dois estudos destacam a influência das relações étnico-raciais no desenvolvimento de crianças negras, considerando as interações com a escola, a família e o contexto social mais amplo. Ambos exploram como o racismo, o classismo e outras formas de discriminação afetam as subjetividades e identidades das crianças acolhidas ou em contextos educacionais desafiadores. Enquanto o primeiro estudo enfoca as percepções das mães sociais sobre o impacto do acolhimento institucional e as dificuldades nas interações escola-instituição, o segundo investiga, a partir de uma perspectiva subjetiva e histórico-cultural, as configurações identitárias de uma criança negra em um ambiente escolar público. Em comum, ambos evidenciam os efeitos do racismo estrutural na vivência das crianças, o sofrimento emocional resultante e a necessidade de intervenções formativas, como cursos para mães sociais ou estratégias para fortalecer a autoestima e os processos de identificação positiva. A interseção está na abordagem qualitativa e na ênfase no diálogo como ferramenta para promover mudanças e enfrentar os preconceitos vivenciados nos cotidianos institucional e escolar.

Repositório UnB – EIXO 2: *“Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais”*

Na sequência, continuamos com as buscas a partir do eixo teórico 2: *“Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais”* e utilizamos os termos indutores: *“currículo AND educação das relações raciais AND anos iniciais”*, buscamos por “todos os índices”, e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024.

O resultado não encontrou nenhuma pesquisa, por isso, primeiramente trocamos apenas o primeiro operador booleano “AND” por “OR”, resultando novamente em nenhuma pesquisa.

Por fim, retornamos à primeira pesquisa com os termos indutores: *“currículo AND educação das relações raciais AND anos iniciais”*, buscamos por “todos os índices”, sem limitação temporal. O resultado também não encontrou pesquisas.

Repositório UnB - Eixo 3: “educação das relações raciais e branquitude”

Na sequência, continuamos com as buscas a partir do eixo teórico 3: “*educação das relações raciais e branquitude*” e utilizamos os termos indutores: “*educação das relações raciais AND branquitude*”, buscamos por “*todos os índices*”, e utilizamos como recorte temporal o período de 2018 a 2024

O resultado não encontrou nenhuma pesquisa, por isso, primeiramente trocamos apenas o primeiro operador booleano “AND” por “OR”, resultando novamente em nenhuma pesquisa.

Por fim, retornamos à primeira pesquisa com os termos indutores: “*educação das relações raciais AND branquitude*”, buscamos por “*todos os índices*”, sem limitação temporal. O resultado retornou duas pesquisas:

Tabela 0-8 - Repositório UnB - Eixo 3: “*educação das relações raciais e branquitude*”

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa, natureza da pesquisa e ano
01	Educação das relações raciais no Distrito Federal: Desafios da gestão	Ruth Meyre Mota Rodrigues	Denise Maria Botelho	Programa de Pós-Graduação em Educação, /UnB Dissertação 2010
02	O papel da formação continuada de professores(as) para a Educação das relações raciais	Paula Janaína da Silva	Denise Maria Botelho	Programa de Pós-Graduação em Educação, /UnB Dissertação 2012

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A dissertação de Rodrigues (2010) aponta que o racismo se manifesta de diversas formas nos espaços sociais, incluindo a escola. Promover uma educação voltada para a igualdade racial exige compreender os fatores que causam ou perpetuam o racismo educacional. Este estudo destaca o papel dos diretores de escolas públicas do Distrito Federal nas relações raciais, evidenciando que muitos gestores carecem de formação específica para lidar com essa temática. Como consequência, frequentemente negam ou minimizam episódios de racismo escolar, desconhecendo seus impactos negativos no desempenho de estudantes negros. O gestor escolar desempenha um papel central na definição dos processos educacionais, influenciando os saberes e ideologias transmitidos. Instrumentos como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar são apontados como ferramentas estratégicas para implementar ações que combatam a exclusão e promovam a igualdade racial.

A dissertação de Silva (2012) busca compreender o impacto da formação continuada de professores para a educação das relações raciais, analisando entrevistas

com três docentes que atuam na área. As relações raciais no Brasil são profundamente marcadas pelo racismo e pela disseminação do mito da democracia racial. Assim, a formação docente é essencial para promover uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural e identitária. A pesquisa aborda, com base em levantamento bibliográfico, a trajetória histórica e social da educação da população negra no Brasil, destacando barreiras legais impostas à sua escolarização, a relevância de políticas públicas com enfoque racial e o papel da formação continuada na construção de uma educação antirracista. Identificou-se que a formação continuada desempenha papel central na implementação do Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da educação das relações étnico-raciais. O estudo reforça a necessidade de reconhecer e respeitar as contribuições da população negra para a sociedade brasileira, enfatizando que a efetividade dessa educação depende de uma abordagem pautada no amor, essencial para superar a desumanização histórica e promover a humanização plena. A valorização cultural, por si só, não garante o respeito, sendo indispensável um compromisso ético e afetivo com a diversidade e a dignidade.

Os dois estudos abordam o racismo estrutural e suas manifestações no ambiente escolar, destacando a necessidade de uma educação antirracista e promotora da igualdade racial. Ambos enfatizam o papel central de agentes escolares na construção de uma prática educativa transformadora: enquanto o primeiro foca na formação continuada dos professores para implementar a educação das relações étnico-raciais, o segundo destaca a atuação dos gestores escolares na gestão de políticas e práticas que combatam o racismo educacional. As intersecções entre os trabalhos incluem a relevância de instrumentos pedagógicos e administrativos, como o Projeto Político Pedagógico, na promoção da equidade racial, bem como a ênfase na capacitação e sensibilização dos profissionais da educação para reconhecer e enfrentar o racismo no contexto escolar. Ambos reforçam que a transformação depende de um compromisso ético com a valorização da diversidade e o respeito às especificidades culturais e identitárias.

Uma síntese dos achados do Repositório da UnB

Por fim, o mapeamento das publicações realizadas e analisadas convergem ao explorar as questões raciais no contexto educacional brasileiro, com ênfase na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a formação de identidade racial e práticas pedagógicas antirracistas. Entre as intersecções, destacam-se a centralidade da valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena, a crítica ao racismo estrutural

e à normatividade branca, e a necessidade de formação docente qualificada. As pesquisas também abordam ferramentas e práticas concretas, como cursos de formação, materiais didáticos específicos e projetos institucionais, para promover mudanças no ambiente escolar. Contudo, revelam lacunas significativas, como a insuficiência de recursos pedagógicos, dificuldades de implementação das leis, limitações no enfrentamento do racismo estrutural e ações pontuais de profissionais comprometidos com a temática. Em síntese, apesar de avanços pontuais, os estudos ressaltam desafios persistentes e a urgência de ações estruturais para consolidar uma educação transformadora, inclusiva e comprometida com a equidade racial

1.4 - ANPED

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma das principais instituições dedicadas ao fortalecimento da pesquisa educacional no Brasil, promovendo o diálogo acadêmico entre pesquisadores, professores e estudantes por meio de encontros, grupos de trabalho (GTs) e publicações. Para tanto, utilizamos a consulta ao banco de dados da ANPED por considerarmos de extrema relevância os trabalhos científicos e pesquisas publicados em suas reuniões anuais.

Procedemos a pesquisa dentro dos Anais das Reuniões Nacionais, das 38^a, 39^a, 40^a e 41^a edições, referente aos anos 2017, 2019, 2021 e 2022, respectivamente e dentro do GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, que está diretamente relacionado com os termos indutores utilizados nos bancos anteriores. No entanto, considerando a especificidade da organização do banco de dados não foi possível reproduzir a sistemática de pesquisa utilizada nos bancos anteriores, pois as publicações são organizadas anualmente, a partir de suas edições e os critérios de busca no referido banco limitam-se aos campos “título” e “autor”.

Para tanto, buscamos nos anais específicos dos Anais das Reuniões Nacionais das 38^a, 39^a, 40^a e 41^a, ilustrado pela Tabela 9 - ANPED GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, procedendo a leitura do título e resumos das pesquisas disponibilizadas e selecionamos aquelas que mais se aproximavam com o objeto de estudo desta pesquisa e com os termos indutores utilizados nos bancos anteriores, organizados conforme Tabela 10 - Estudos relacionados na ANPED.

Tabela 0-9 - ANPED GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

ANPED	Trabalhos disponíveis no GT 21	Trabalhos relacionados
38ª edição	28	04
39ª edição	30	04
40ª edição	51	07
41ª edição	46	02

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Tabela 0-10 - Estudos relacionados na ANPED

EDIÇÃO / ANO / CIDADE	TÍTULO	AUTOR(ES) - INSTITUIÇÃO
38ª edição 2017 São Luís - MA	FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS A PARTIR DE UM CURSO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Ana Cristina Juvenal da Cruz – UFSCar Fabiana Luci de Oliveira – UFSCar Tatiane Cosentino Rodrigues – UFSCar
38ª edição 2017 São Luís - MA	EDUCAÇÃO DO CORPO, INSTITUIÇÕES ESCOLARES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	KalylaMaroun - UFRJ
38ª edição 2017 São Luís - MA	PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE	Andrio Alves Gatinho – UFBA
38ª edição 2017 São Luís - MA	ESTADO DA ARTE, POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS: AS PESQUISAS NAS PRODUÇÕES DA ANPED (2000-2015)	Raquel Amorim dos Santos – UFPA Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva – UNAMA
39ª edição 2019 Niterói - RJ	AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS – O DESAFIO DA APLICABILIDADE DA LEI 10639/2003 DE LEVAR O LEITOR A UMA VIAGEM COM OS PERSONAGENS DEUSES AFROS	Maria Cristina Marques - UERJ

EDIÇÃO / ANO / CIDADE	TÍTULO	AUTOR(ES) - INSTITUIÇÃO
39ª edição 2019 Niterói - RJ	MULHER NEGRA, REPRESENTAÇÃO E PEDAGOGIAS OUTRAS: DIFERENTES FORMAS DE VER E FAZER EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Luciana Ribeiro de Oliveira - UNIRIO Ana Cristina da Costa Gomes - 2ª CRE
39ª edição 2019 Niterói - RJ	EXU E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS: EDUCAÇÃO, ANTIRRACISMO E DECOLONIALIDADE	Luiz Rufino Rodrigues Júnior - UERJ
39ª edição 2019 Niterói - RJ	NA DANÇA DOS CORPOS AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS SE IDENTIFICAM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Vilma Aparecida de Pinho - UFPA Sueli de Fatima Xavier Ribeiro - UFMT
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O FEMINISMO NEGRO LIBERTADOR.	Eunice Lea de Moraes - UFPA
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	PERSPECTIVAS NEGRAS NA DESCOLONIZAÇÃO DE CURRÍCULOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DO SUL DO BRASIL	Euarda Souza Gaudio - UFSC Joana Célia dos Passos - UFSC
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	PÁGINAS EM BRANCO NÃO CONTAM HISTÓRIAS NEGRAS: O LUGAR DAS NARRATIVAS AFRODIASPÓRICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES	Alessandra Abreu - UERJ PhellipePatrizi Moreira - UERJ Pâmela Cristina Tavares - UERJ
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	NO RASTRO DE TRILHAS SENSÍVEIS PARA PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA	Maria Elizabeth Sobral Paiva de Aquino - IFRN
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	JUVENTUDES NEGRAS E BRANCAS E SUAS IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR	Sérgio Pereira dos Santos - UFES Fabrizzia Christiane dos Santos - UFMT Alexsandro do Nascimento Santos - UNICID Eduardo Cardoso - UNICID
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	GESTÃO ESCOLAR E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO	

EDIÇÃO / ANO / CIDADE	TÍTULO	AUTOR(ES) - INSTITUIÇÃO
40ª edição 2021 Remoto (UFPA)	GT 21 EM 2021: OBSERVÂNCIA DE CAMINHOS PERCORRIDOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COM PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS E ANTIRRACISTAS	s Clarissa Thaís Lima da Costa - UFRJ Jorge Cardoso Paulino - UFRJ - UERJ Ana Ivenicki - UFRJ -

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

ANAIS 38ª EDIÇÃO ANPED

A 38ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada de 1 a 5 de outubro de 2017 na UFMA, em São Luís do Maranhão, teve como tema central "Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência". Esse evento marcou uma inovação na disseminação do conhecimento acadêmico ao inaugurar uma plataforma integrada que hospeda os trabalhos apresentados, vinculando-os tanto à biblioteca digital da ANPEd quanto ao espaço dedicado aos GTs no portal da instituição. Nesse contexto, os 28 trabalhos encontrados no GT 21 foram inicialmente relacionados com base na leitura de seus títulos e resumos, sendo muitos descartados por não apresentarem uma proximidade direta com o objeto de estudo em questão.

Entre os temas excluídos estavam estudos sobre educação higiênica e eugênica no período de 1928 a 1939, literatura infantil sob a ótica dos estudos culturais, educação não-formal fora do ambiente escolar, educação infantil, ensaios filosóficos sobre educação racial no ensino médio, cotas raciais em universidades e racismo no ambiente universitário. Após essa triagem criteriosa, apenas 04 (quatro) artigos foram considerados relevantes, por estarem diretamente alinhados ao foco da pesquisa, o que demonstra a importância de uma análise rigorosa e seletiva ao se utilizar os materiais disponíveis em eventos como o da ANPEd para fundamentar investigações acadêmicas.

O trabalho de Cruz, Oliveira e Rodrigues (2017) apresenta uma experiência de formação continuada voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio de um curso de aperfeiçoamento destinado a profissionais da Educação Básica, como professores, gestores e coordenadores. O curso baseou-se em conhecimentos de matriz africana e da diáspora negra, com o objetivo de oferecer fundamentos teóricos e metodológicos para qualificar os participantes na abordagem do tema e na implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas. Os resultados mostram impactos significativos na percepção dos docentes e gestores, evidenciando mudanças nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Após o curso, houve aumento no conhecimento sobre a legislação e as diretrizes nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a porcentagem de profissionais que declaravam conhecer bem a lei e as diretrizes subindo de 8% para 32% e de 6% para 25%, respectivamente. Apesar dos avanços, a pesquisa reconhece a necessidade de estudos complementares para avaliar a consolidação do impacto no longo prazo, considerando tanto os desafios quanto as mudanças implementadas nas redes escolares. Conclui-se que formações continuadas podem não apenas transformar práticas pedagógicas, mas também fortalecer a gestão escolar, promovendo uma integração mais orgânica da temática racial no ensino público.

O artigo de Maroun (2017) investiga a educação do corpo em instituições escolares, com foco em práticas educativas voltadas às relações étnico-raciais. O estudo analisa a interface entre educação corporal e questões étnico-raciais por meio de políticas educacionais, como as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de literatura acadêmica selecionada nas plataformas Scielo e CAPES. A análise sugere que essa interface pode contribuir para o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados na cultura escolar.

A pesquisa de Gatinho (2017) investiga práticas de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (EHCAA) em escolas públicas de Rio Branco-AC, com abordagem qualitativa baseada em pesquisa documental e grupos focais com professores, gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação. O estudo destaca que a implementação da Lei 10.639 ocorre sob a ótica de um trabalho "transversal", centrado na "pluralidade cultural" e na história afro-brasileira. Contudo, evidencia-se pouco interesse em discutir a organização curricular e os fundamentos das práticas pedagógicas, revelando uma limitada problematização das estruturas que sustentam o conhecimento escolar e o currículo.

O estudo de Santos e Silva (2017) analisa a produção científica do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT-21) da ANPED, nos Anais das Reuniões Anuais entre 2000 e 2015. A pesquisa, de abordagem qualitativa e baseada em análise bibliográfica, foca temáticas como política educacional, política curricular, ações afirmativas, o Movimento Negro e a Lei 10.639/2003, com metodologia orientada pela análise de Estado da Arte e dialogismo discursivo. Os resultados indicam um crescimento

significativo das pesquisas sobre Educação e Relações Raciais na última década, ampliando discussões e propondo alternativas para combater a discriminação racial e o preconceito nas escolas, fortalecendo o debate acadêmico na área.

ANAIS 39ª EDIÇÃO ANPED

A 39ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em 2018, teve como tema central "Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências". Esse tema visou refletir o compromisso histórico da Associação com a defesa da educação pública, a pesquisa crítica e a justiça social, em um contexto de resistência às ameaças ao ensino público e à democracia. Durante o evento, foram apresentados 30 trabalhos no GT 21, que abordaram diversas temáticas relacionadas à educação e questões étnico-raciais. Dentre esses, foram analisados títulos e resumos para verificar sua adequação ao objeto de estudo da pesquisa. Diversos temas foram descartados por não se alinharem ao foco principal, como os processos educativos nos terreiros de Jurema do Sertão Potiguar, o racismo no ensino médio, a matriz curricular na educação infantil, a heteroidentificação em concursos, a educação quilombola e as práticas discursivas de mulheres indígenas. Após essa triagem, apenas quatro artigos foram relacionados por se aproximarem diretamente do objeto de estudo, evidenciando a importância de um critério rigoroso na escolha de materiais para a construção de uma pesquisa consistente e alinhada aos objetivos acadêmicos.

A pesquisa de Marques (2019) reflete sobre os desafios enfrentados por professores ao abordar literaturas mitológicas africanas, especialmente no contexto escolar brasileiro. A análise parte de episódios como o caso do livro *Lendas de Exu* (Adilson Martins, 2009) e discute como a religiosidade afro-brasileira presente nessas narrativas frequentemente desperta intolerância religiosa no ambiente escolar. Embora a Lei 10.639/2003 promova o reconhecimento das culturas africana e afro-brasileira, a inclusão dessas histórias ainda enfrenta resistência, reforçando a necessidade de ações pedagógicas que valorizem identidades negras e combatam preconceitos. O estudo aponta que as mitologias africanas, como as iorubás, carecem de espaço efetivo no currículo escolar, apesar de seu potencial lúdico e educativo. A pesquisa destaca o papel do professor como agente transformador, capaz de desconstruir estereótipos religiosos e fomentar o respeito à diversidade cultural. Para isso, propõe metodologias criativas que integrem narrativas mitológicas africanas ao cotidiano escolar, fortalecendo a identidade

dos alunos e promovendo a equidade. Conclui-se que, mesmo após 15 anos da implementação da Lei 10.639, ainda há muito a avançar para que obras e narrativas afrocentradas sejam incorporadas de forma ampla e significativa na educação, minimizando conflitos e promovendo uma abordagem mais humanizada e inclusiva das culturas africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa de Oliveira e Gomes (2019) reflete sobre o percurso escolar da mulher negra e a forma como sua representação em práticas e materiais didáticos reforça estereótipos de subalternização. Propõe a necessidade de pedagogias alternativas que rompam com padrões históricos da escravização, destacando abordagens decoloniais (Walsh), libertárias (Hooks) e musculares (Fanon), com protagonismo do Movimento Negro e das mulheres negras na construção desses processos. A análise aponta que ações pedagógicas antirracistas e decoloniais são essenciais para transformar as representações da mulher negra e seus valores culturais. Embora ainda distantes da consolidação, iniciativas como a Lei 10.639/2003 e a atuação de intelectuais negras, tanto dentro quanto fora da academia, têm sido fundamentais para enfrentar modelos hegemônicos e promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

O artigo de Rufino (2019), fruto de sua pesquisa de doutorado, propõe a "Pedagogia das Encruzilhadas", fundamentada na divindade iorubana Exu, transladada na diáspora, como um projeto político, poético e ético antirracista e decolonial. A pesquisa problematiza a continuidade dos efeitos do colonialismo, abordando-os a partir do conceito da encruzilhada de Exu, que desafia os modelos eurocêntricos. A pedagogia proposta busca desconstruir as estruturas de subordinação e morte impostas pelo racismo, oferecendo uma educação como espaço de invenção e resistência, comprometida com a justiça cognitiva e social. Inspirada em Freire e Césaire, a pesquisa destaca a educação como um ato político de libertação, que visa romper com os mais de cinco séculos de subordinação colonial. Propõe, assim, a construção de pedagogias decoloniais que articulem ações transformadoras e libertadoras, sinalizando novos caminhos para a formação de seres humanos livres, reconhecendo e valorizando as diversas formas de saber e ser. A "Pedagogia das Encruzilhadas" surge, portanto, como uma resposta provisória, mas necessária, para desafiar o racismo epistêmico e promover a diversidade.

Pinho e Ribeiro (2019) apresentam uma pesquisa qualitativa, com ênfase na autoetnografia de uma professora de Educação Física, analisou a prática pedagógica da dança vinculada à história e à cultura da população negra em Mato Grosso. Foram examinados documentos de 16 anos de práticas pedagógicas, como portfólios, planos de

ensino e relatórios de projetos, além de entrevistas com ex-alunos(as). A pesquisa destaca como as mediações culturais negras nas aulas de dança impactaram a formação educacional, desde a escola até as comunidades negras locais, com foco nas histórias de mulheres. A análise revelou que a dança, articulada à cultura afro-mato-grossense, potencializou o reconhecimento das ancestralidades negras e promoveu discussões sobre relações étnico-raciais, atendendo às diretrizes da Lei 10.639/2003. As práticas culturais e corporais, em suas diversas formas — artísticas, religiosas, políticas e educativas —, foram entendidas como um processo de resistência, promovendo uma educação mais solidária e digna, enquanto ressignificavam as representações e os sentidos da cultura negra.

ANAIS 40ª EDIÇÃO ANPED

A 40ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em 2021, no formato virtual, devido à continuidade da pandemia, trouxe como tema central “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”. O encontro reafirmou o compromisso com a vida e a ciência em tempos de desafios significativos, consolidando o histórico de quatro décadas de ações coletivas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A edição objetivou ainda valorizar as lutas, resistências e a produção de conhecimento no contexto amazônico, além de celebrar o centenário de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, e suas emblemáticas “Cartas”.

No GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, 51 foram publicados e estão disponíveis no banco para leitura em sua integralidade. A partir da leitura do título e resumo de todas as publicações selecionamos 7 artigos que se aproximaram com o objeto de estudo em foco, evidenciando a relevância de aprofundar discussões específicas sobre educação e relações raciais no contexto abordado. Entre os temas gerais encontrados nos trabalhos desta edição, destacam-se: ensino indígena, educação escolar quilombola, a atuação de professoras negras universitárias, a formação universitária dos povos indígenas, e a predominância de perspectivas pós-colonial e decolonial, especialmente no que diz respeito à crítica epistemológica. Estes temas evidenciam o caráter fundamental da crítica e das perspectivas decoloniais no campo educacional, abrindo caminho para reflexões mais profundas sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por diferentes grupos étnicos na educação brasileira.

O estudo de Moraes (2021) articula a educação libertadora de Paulo Freire com o feminismo negro de Lélia Gonzalez, analisando como ambas abordam a opressão de grupos marginalizados. A partir de uma pesquisa qualitativa, a autora examina obras-chave de Freire e Gonzalez, destacando a interseccionalidade entre capitalismo, racismo, gênero e classe, além da divisão racial e sexual do trabalho. Os resultados apontam para a opressão capitalista e a justiça social como caminho para a emancipação, propondo uma nova organização social. O estudo integra o materialismo dialético, a pedagogia freiriana e o feminismo negro, ressaltando a importância de uma prática pedagógica que una consciência de classe, raça e gênero na luta contra as estruturas opressoras.

O estudo de Glaudio e Passos (2021) analisa a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, com base na Lei nº 10.639/2003 e diretrizes nacionais. A pesquisa discute a necessidade de problematizar currículos eurocêntricos que perpetuam desigualdades raciais, especialmente no Sul do Brasil, marcado por políticas de branqueamento. A partir da análise de documentos institucionais e entrevistas com docentes, o estudo evidencia a atuação insurgente de intelectuais negros na construção de perspectivas decoloniais, promovendo um ensino crítico e emancipatório em articulação com movimentos sociais e núcleos negros.

Abreu, Moreira e Tavares (2021) investigam a percepção de 17 estudantes do Ensino Fundamental, em uma escola pública de São Gonçalo (RJ), sobre suas experiências de leitura. A pesquisa revela a baixa representatividade de obras que abordem memórias e histórias afrodiáspóricas, além da crítica à imagem negativa dos povos negros nos materiais escolares. Com base em Bakhtin (2014) e Freitas (2015), os autores ressaltam a necessidade de reformular os acervos literários para combater o racismo e valorizar a herança cultural afro-brasileira. Destacam ainda o papel das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na desconstrução da hegemonia eurocêntrica e na promoção de narrativas que reforcem identidade, memória e lutas dos povos negros.

Aquino (2021) investiga experiências pedagógicas nas relações étnico-raciais, centrando-se na estesiologia e intercorporeidade como fundamentos educacionais. A pesquisa analisa ações com estudantes negras em três trilhas: Grupo Cachos, encontros com Quilombos e apreciações fílmicas, utilizando a fenomenologia de Merleau-Ponty e a fórmula de páthos de AbyWarburg. O estudo propõe uma experiência estética do sentir, ressignificando o corpo negro na educação e destacando a ancestralidade, a escuta e a visibilidade como elementos centrais. Além disso, discute o impacto das Leis 10.639/03

e 11.645/08 e a necessidade de um compromisso contínuo para garantir a presença negra em todos os espaços. Inspirado em Paulo Freire, reforça a importância de um educador aberto e curioso, que promova uma educação sensível e intercultural.

Santos e Santos (2021) investigam as dinâmicas identitárias de jovens negras/os e brancas/os em uma escola pública de Várzea Grande/MT, analisando a construção das identidades raciais no ambiente escolar. O estudo revela que a escola reproduz o racismo por meio de "linchamentos psicológicos" e do silenciamento das contribuições negras, destacando a necessidade de uma educação antirracista comprometida com a desconstrução de estereótipos. Defende-se a centralidade da categoria "raça" nesse debate, a escuta ativa dos jovens e a implementação de políticas públicas e ações afirmativas para combater desigualdades e fortalecer a democracia.

Santos e Cardoso (2021) investigam a implementação de políticas educacionais antirracistas nas escolas públicas de São Paulo, com foco no papel dos gestores. A pesquisa, de abordagem mista, aplicou questionários a 240 diretores, analisando compreensão, adesão e práticas de gestão. Os resultados indicam desconhecimento e dificuldades na aplicação da Lei 10.639/03, comprometendo o convívio interracial e o desempenho acadêmico de estudantes negros. Além disso, a percepção dos gestores sobre sua capacidade de implementação é limitada, refletindo resistência à mudança. O estudo reforça a necessidade de maior engajamento dos gestores para uma educação antirracista e inclusiva.

Por fim, chegamos à pesquisa de Costa, Paulino e Ivenicki (2021), que analisa pesquisas do GT 21 da ANPED (2015-2019) sobre educação antirracista e multicultural, com foco na construção e desconstrução das identidades negras. A partir de 40 trabalhos, identificaram uma forte presença da perspectiva interseccional, especialmente na relação entre gênero e raça, além da ênfase no empoderamento da identidade negra e na valorização da diversidade cultural. O estudo conclui que, apesar dos avanços, o enfrentamento do racismo nas escolas exige vigilância contínua e reforça a necessidade de tensionar currículos e práticas pedagógicas para uma educação mais inclusiva e antirracista.

ANAIS 41ª EDIÇÃO ANPED

A 41ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em 2023, ocorreu em um momento crucial de reconstrução do Brasil, especialmente no campo da educação. Após quatro anos

de um governo autoritário, marcado pela necropolítica, racismo institucional, desinformação e aumento das desigualdades sociais, a reunião destacou a importância de refletir sobre o futuro do país e da educação, com ênfase na diversidade e equidade. O evento, que retornou ao formato presencial, contou com uma colaboração inovadora entre a ANPEd e as universidades locais — Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O tema da reunião, "Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o País", sintetizou os desafios atuais e os caminhos a serem percorridos para uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade.

Ao longo da reunião, foram apresentados 46 trabalhos que abordaram questões cruciais para a educação brasileira, destacando temas como a trajetória acadêmica de estudantes venezuelanos, a educação quilombola, as cotas para negros e negras no ensino superior, as marcas do colonialismo nas identidades negras de professores do ensino superior, e a presença e ausência das temáticas indígenas no novo Ensino Médio e na BNCC. Também foram discutidas narrativas sobre as trajetórias sociais de negros e brancos em carreiras de prestígio, práticas educativas de professoras negras ribeirinhas na Amazônia, e os desafios de acesso e permanência de estudantes negros e negras no ensino médio profissional.

Os trabalhos apresentados, fundamentados principalmente em referenciais teóricos decoloniais e afrodiaspóricos, evidenciam a relevância de uma abordagem que questiona as estruturas educacionais tradicionais e propõe alternativas baseadas na equidade e na inclusão social. No entanto, dos 46 artigos analisados, apenas dois se aproximaram de maneira mais direta ao objeto de estudo desta pesquisa, aproximando-se com os eixos indutores utilizados nos bancos anteriores:

O estudo de Nogueira e Silva (2023) analisou os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER's) na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) como espaços fundamentais para a implementação de uma educação antirracista. A pesquisa destacou a articulação entre saberes acadêmicos e tradicionais, sob a perspectiva exusíaca, e ressaltou o protagonismo de mulheres negras na construção do debate racial. Os NERER's foram identificados como espaços de formação, fortalecimento da Política de Promoção da Igualdade Racial e de quilombamento, apesar dos desafios, como a falta de apoio institucional e a sobrecarga das mulheres negras nas ações. O estudo também apontou avanços na abordagem da pauta racial na RME-BH, indo além da denúncia do racismo para a implementação de ações concretas. Destacou ainda o papel do movimento negro na criação dos NERER's e da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER),

enquanto o racismo institucional segue como um obstáculo à consolidação dessas políticas. Por fim, a pesquisa sugeriu que os NERER's e a GERER são experiências promissoras para futuras investigações sobre a implementação de políticas educacionais antirracistas na rede municipal.

O artigo de Costa, Carvalho e Ivenicki (2023) analisa a produção acadêmica sobre a Lei 10.639/03 nos anais do GT 21 da ANPED e nas publicações da ABPN entre 2015 e 2019, identificando tendências de abordagem multicultural. O estudo destaca o GT 21 como um espaço de produção de conhecimento voltado ao enfrentamento do racismo epistêmico e evidencia a necessidade de romper com abordagens curriculares eurocêntricas para efetivar a inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A pesquisa revelou que o conceito de multiculturalismo aparece de forma explícita e implícita nos estudos analisados, reforçando sua relevância para a implementação da Lei. Por fim, sugere que futuras investigações adotem uma abordagem multicultural e decolonial, contribuindo para o combate ao racismo e a promoção da equidade educacional.

Uma síntese dos achados nos Anais da ANPED

Os trabalhos analisados nos anais da ANPED convergem para uma reflexão profunda sobre a educação antirracista, decolonial e multicultural, com foco na valorização das culturas afro-brasileira e indígena nas práticas pedagógicas. As pesquisas destacam a importância da educação como um espaço de resistência e transformação, onde abordagens pedagógicas decoloniais e antirracistas são essenciais para desconstruir as desigualdades e estigmas históricos. Além disso, a valorização das práticas culturais negras e indígenas, como a dança, mitologia e as narrativas de mulheres negras, se apresentam como ferramentas fundamentais para a ressignificação das identidades e a construção de um ensino que fortaleça a luta contra a marginalização de grupos racializados.

A interseção de raça, gênero e classe social também emerge como um ponto central nas investigações, evidenciando a necessidade de uma abordagem holística que empodere as identidades negras e promova a igualdade de oportunidades, particularmente em contextos educacionais. Essas abordagens são fundamentadas em referenciais teóricos decoloniais e afrodiaspóricos, que buscam questionar e superar o racismo epistêmico e estrutural nas práticas educativas, destacando a urgência de um currículo inclusivo que valorize as diferentes identidades e trajetórias sociais. A interconexão entre essas

investigações aponta para a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes negros, indígenas e de outras populações marginalizadas no sistema educacional, criando um ambiente educacional mais equitativo e transformador.

Breve síntese do “Estado do Conhecimento”

Os trabalhos analisados para fins de construção desse “Estado do Conhecimento” abordaram a temática das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, com foco nas práticas pedagógicas, formação de identidade racial e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, descolonização curricular e no enfrentamento do racismo estrutural. De forma geral, os estudos apoiaram-se em teorias críticas, combinando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, e olhares pós-críticos, com ênfase no multiculturalismo, no pós-estruturalismo e em referenciais teóricos decoloniais e afrodiaspóricos, que buscam questionar e superar o racismo epistêmico e estrutural nas práticas educativas, destacando a urgência de um currículo crítico que valorize as diferentes identidades e trajetórias sociais.

As investigações são embasadas em sua maioria pela teoria de Nilma Lino Gomes e Kimbele Munanga sobre a educação das relações étnico-raciais, que propõe um ensino focado na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Metodologicamente, a maioria das pesquisas adota uma abordagem qualitativa, com estudos de caso e etnografia. A análise de documentos oficiais e currículos prescritos, como os currículos subnacionais e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), também foi uma metodologia importante para entender a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas. Algumas pesquisas utilizaram a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2011) para organizar e categorizar os dados, enquanto outras realizaram análises discursivas sobre a representação da identidade racial em livros didáticos.

Os resultados dessas investigações convergem ao identificar dificuldades estruturais na implementação de políticas públicas, como a falta de formação dos profissionais de educação, incluindo gestores e docentes, que afetam diretamente a implementação da Lei 10.639/03 e os pressupostos da educação das relações raciais previstos no currículo. Além disso, destacam limitações no enfrentamento do racismo estrutural a partir de ações pontuais de profissionais comprometidos com a temática, além

da predominância de materiais didáticos que reforçam a normatividade branca e a escassez de materiais didáticos comprometidos com uma educação.

Por fim, evidenciam que a combinação entre reflexão crítica e ações concretas em torno do fortalecimento da identidade racial pode fomentar uma educação mais justa, inclusiva e comprometida; e destacam a necessidade urgente de superar essas limitações para avançar em direção a uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva a partir do enfrentamento do racismo estrutural e das dinâmicas da branquitude.

A análise dos trabalhos revela avanços importantes na compreensão das relações étnico-raciais na educação brasileira, mas também aponta lacunas significativas que podem ser exploradas a partir dos eixos teóricos apartados nessa pesquisa. A partir do Eixo 1: “Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial” buscaremos analisar se a identidade racial de educadores (gestores, professores) influencia na implementação da Lei 10.639/03 no contexto educacional de escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos.

No Eixo 2: “Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais”, buscaremos mapear os currículos prescritos e modelados nas escolas de anos iniciais localizadas em áreas com perfis raciais distintos do DF. Essa análise dos currículos prescritos e modelados nas escolas de anos iniciais apresenta potencial para avançar na compreensão das diferenças entre escolas racialmente "brancas" e "pretas", integrando a análise de documentos curriculares e perspectivas de docentes e gestores que atuam nesses espaços.

Finalmente, no eixo 3: “Educação das relações raciais e branquitude”, investigaremos se branquitude, enquanto estrutura de privilégios e valores perpetuados ao longo do tempo, afeta a construção de práticas curriculares pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Este eixo evidencia uma lacuna crítica relacionada à influência da branquitude como estrutura de privilégios na construção de práticas pedagógicas antirracistas, um tema ainda pouco explorado nas investigações mapeadas, mas essencial para entender as barreiras estruturais e normativas na educação das relações raciais. Esses eixos apontam caminhos para superar limitações e aprofundar o compromisso com uma educação efetivamente antirracista, comprometida com uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

2. METODOLOGIA – “Na estrada que vem a cota”

“A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e a necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. (Cury, 1986, p. 13)

A metáfora da estrada e da cota expressa a noção de itinerário existencial e de tempo de maturação, central nas epistemologias nagô, segundo as quais o saber se constrói no percurso, respeitando limites, medidas e processos. Nas epistemologias de matriz afro-brasileira, o saber não se apresenta como dado imediato, mas como processo que se constitui no caminho, no tempo e na vivência. Sodré (2002) destaca que o conhecimento, nessas tradições, está vinculado à experiência compartilhada, à oralidade e à prática, configurando uma racionalidade que se organiza no movimento e na relação com o mundo. Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa se orienta pela compreensão de que investigar implica percorrer caminhos, escutar vozes e interpretar processos sociais em sua complexidade histórica. Assim, o percurso metodológico não se limita a um conjunto técnico de procedimentos, mas constitui-se como trajetória analítica construída no diálogo entre teoria, empiria e experiência, reconhecendo que o conhecimento se elabora no próprio movimento da investigação.

Adotamos, para fins desta pesquisa, o estudo de caso como método, construído a partir da seguinte estrutura teórico-metodológica⁹: a) a *natureza qualitativa* (Andre, Lüdke, 2018; Minayo, 1994; Trivinos, 1987; Yin, 2001) de caráter exploratório; b) a teoria crítica do *currículo*, em diálogo com as epistemologias marxistas mais coerentes com o nosso objeto de pesquisa (Almeida, 2019; Apple, 2006; Cury, 1986; Filice, 2011; Gomes, 2021; Munanga, 2005; Santome, 2003; Saviani, 2011; e c) a abordagem do ciclo de políticas (Ball, Mainardes, 2022) sob o olhar interseccional (Akotirene, 2019; Collins, 2021).

Este percurso, permitirá uma análise integrada e aprofundada dos fenômenos complexos que envolvem a Lei 10.639/03 e a Educação das Relações Raciais. A pesquisa de natureza qualitativa, ancorada em estudos marxistas, oferece uma base teórica e metodológica para problematizar as relações entre educação, racismo, currículo, desigualdade e escola. Essas teorias problematizam a contradição constitutiva da

⁹ Ferramentas de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) foram utilizadas exclusivamente como apoio à organização textual e revisão de clareza, sem substituição da autoria intelectual, da análise dos dados, da interpretação teórica ou da redação final, que são de inteira responsabilidade do autor.

educação brasileira: embora reconhecida como direito de todos e dever do Estado, fundada no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I, da Constituição Federal), a escola opera, em múltiplas mediações, como instância de reprodução das incoerências da sociedade contemporânea. Assim, ao mesmo tempo em que se orienta formalmente para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, pode reproduzir estereótipos, desigualdades, privilégios e sistemas de exclusão, especialmente nos marcadores de raça, classe e gênero. Este caminho não nos impede de pensar as múltiplas determinações do nosso objeto de pesquisa sob a lente de outras perspectivas, respeitando-se a coerência epistêmica própria de cada corrente teórica.

Neste sentido, a abordagem do ciclo de políticas e a interseccionalidade como ferramenta de análise permitirão a compreensão das dinâmicas de implementação e impacto das políticas educacionais no contexto específico das escolas de diferentes configurações raciais e a interseccionalidade é apontada como uma ferramenta de análise dos sistemas de desigualdade e exclusão que são (re)produzidos no contexto escolar. Essa abordagem multifacetada nos permitirá entender não apenas os aspectos normativos da legislação, mas também as complexas interações entre os sujeitos e as práticas pedagógicas em seus contextos institucionais e “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e *cisheteropatriarcado*” (Akotirene, 2019, p. 14). Ao aprofundarmos essa reflexão, buscamos perceber de que forma a branquitude, como um fenômeno estrutural, influencia as práticas pedagógicas e curriculares, comprometendo ou potencializando a efetividade da educação das relações raciais nas escolas do Distrito Federal.

Entendemos que a integração da teoria crítica do currículo, as epistemologias marxistas e a abordagem do ciclo de políticas oferecem o suporte teórico necessário para analisar criticamente os desafios e potencialidades da Lei 10.639/03 e da Educação das Relações Raciais, contemplando suas implicações tanto no plano da formulação quanto no da prática. Por fim, ao conjugar revisão bibliográfica, análise documental e instrumentos de geração de dados como entrevistas e questionários, a pesquisa busca desvelar como a branquitude (Bento, 2022), enquanto estrutura de privilégios, influencia a construção de práticas pedagógicas e curriculares comprometidas com a educação das relações raciais.

A seguir, apresentaremos os principais elementos estruturantes desse projeto: problema, pressuposto e objetivos.

Problema de pesquisa:

A identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais¹⁰, conforme preconizado pela Lei 10.639/03?

Pressuposto:

A Lei 10.639/03 representa um avanço no que diz respeito ao ideal de reconhecimento das diferentes identidades presentes no cotidiano escolar e na necessidade de uma abordagem crítica em torno de um currículo antirracista. No entanto, pesquisadores apontam para limitações no processo de implementação da norma (Filice, 2011; Gomes, 2013; Silva 2015), surgindo a necessidade de estudos que indiquem o grau de enraizamento e o impacto dessa política educacional no ambiente escolar (Gomes, 2013). Considerando que Gomes (2021) destaca ainda que o combate ao racismo na sociedade não depende apenas de um processo de transformação ou afirmação identitária das pessoas negras. “Ele passa, também, pela reconstrução da identidade racial do branco”. (2021, p. 451), este projeto toma como objeto de pesquisa a Lei nº 10.639/03 e problematiza se a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos afeta a construção de uma escola com base nos princípios antirracistas, considerando a perspectiva de *branquitude*, entendida por Bento (2022) como: o conjunto de sistemas, valores e padrões que atravessam gerações e se perpetuam no tempo de forma a manter privilégios historicamente construídos para a população branca.

Objetivo geral:

¹⁰ No curso da pesquisa, verifica-se a utilização alternada das expressões “Educação das Relações Raciais”, “Educação para as Relações Raciais” e “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Inicialmente, inclusive para fins de levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, adotou-se o termo “Educação das Relações Raciais”, em razão de sua centralidade na questão “racial” e, sobretudo, em recorrência nos mecanismos de busca e na indexação de parte da produção científica consultada. Contudo, ao longo da consolidação do referencial teórico e do alinhamento conceitual com a terminologia normativa e acadêmica predominante no campo, encontramos a padronização da expressão “educação das relações étnico-raciais”, por refletir com maior precisão a abordagem que articula dimensão racial e dimensão étnica, em consonância com o debate educacional contemporâneo e com a formulação presente na legislação e nas diretrizes curriculares nacionais.

Compreender se a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei 10.639/03, investigando suas conexões com a construção de práticas curriculares e pedagógicas antirracistas.

Objetivos Específicos:

Eixo 1: “*Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial*”

a) examinar se a identidade racial de gestores e professores interfere na implementação da Lei 10.639/03 em escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos

Eixo 2: “*Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais*”

b) mapear e analisar os currículos prescritos e modelados de duas escolas de anos iniciais localizadas em áreas com perfis raciais distintos

Eixo 3: “*Educação das relações raciais e branquitude*”

c) Investigar se a branquitude, enquanto estrutura de privilégios e valores perpetuados ao longo do tempo, afeta a construção de práticas curriculares pedagógicas antirracistas no contexto escolar.

2.1 - A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Utilizamos como referência o estudo de natureza qualitativa, Minayo (1994) argumenta que o objeto de estudo das ciências sociais possui uma consciência histórica e é essencialmente qualitativo, já que, no âmbito da investigação social, a relação entre o pesquisador e o campo de estudo é intrinsecamente consolidada e André e Lüdke (2018) afirmam que o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A pesquisa de natureza qualitativa, ancorada em estudos marxistas, oferece uma base teórica e metodológica para compreender as relações entre educação, currículo, desigualdade e estrutura social. Apple (2006) destaca como as escolas, enquanto instituições sociais reproduzem e legitimam ideologias que refletem e reforçam as relações de poder presentes na sociedade, tornando-se um espaço central para a análise

das contradições estruturais. Netto (2011) reforça a importância do materialismo histórico-dialético como método¹¹ para desvendar os mecanismos subjacentes à reprodução e transformação das condições sociais, ao conectar a prática concreta ao conjunto de determinações históricas. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa fundamentada nesse referencial teórico-metodológico busca não apenas interpretar os fenômenos educacionais observados, mas também revelar as relações e contradições que estruturam o currículo e as práticas escolares, contribuindo para um entendimento crítico do processo de implementação da Lei 10.639/03 e dos pressupostos da Educação das Relações Raciais no contexto escolar.

Escolhemos o estudo de caso (Yin, 2001) como estratégia metodológica para investigar de que maneira ocorre a implementação da Lei 10.639/03 e os pressupostos da Educação das Relações Raciais em contextos distintos. Essa abordagem permite o exame de situações comparativas, incrementando a confiabilidade da análise por meio da triangulação dos dados inventariados.

O autor destaca que entre as características tecnicamente importantes de um estudo de caso é pressupor que este se conclui como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 30).

Ao integrar essa abordagem com a perspectiva marxista, conforme os estudos de Apple (2006) e Netto (2011), a pesquisa explora como a escola a partir do currículo e de práticas educacionais podem contribuir no enfrentamento do processo de (re)produção da hegemonia e capital cultural dominantes.

Para Apple, o currículo e as políticas educacionais são campos de disputa ideológica que frequentemente legitimam desigualdades estruturais, enquanto Netto enfatiza a importância de compreender essas dinâmicas à luz do materialismo histórico-dialético, que conecta os fenômenos educacionais às condições socioeconômicas subjacentes. Assim, o uso do estudo de caso, associado aos referenciais da Teoria Crítica,

¹¹ Cumpre esclarecer que o nosso autor de referência, Yin (2001), concebe o estudo de caso como método, na mesma direção o cabedal teórico das investigações marxistas, como Netto (2011) entende o materialismo histórico dialético também como método, ocorre que a lente marxiana investigativa tem uma dimensão mais ampla porque amplia a nossa visão sobre todo o fenômeno investigado, enquanto o olhar das abordagens que apresentam o estudo de caso como possibilidade de geração de dados, focaliza uma perspectiva procedimental, ainda que os autores que debatem metodologia científica o nomeiem, em sua maioria, como método, ou ainda como procedimento. Dito isso vamos adotar em nossa pesquisa as duas nomenclaturas: método para tratar de Marx e sua filosofia investigativa e método, em Yin (2001), como intelectual do estudo de caso, compreendendo as camadas e níveis que envolvem esses usos.

possibilita uma análise crítica das contradições presentes na implementação de políticas educacionais em contextos complexos.

2.2 - As primeiras relações entre o currículo, estudos marxistas e o materialismo histórico dialético: aproximações

A escolha pela Teoria Crítica do Currículo e pelo materialismo histórico-dialético como referenciais teórico-metodológicos para análise da implementação da Lei 10.639/03 e os pressupostos da Educação das Relações Raciais fundamenta-se na necessidade de compreender o racismo estrutural como fenômeno histórico e socialmente construído. Apple (2006) destaca a relevância de analisar os processos ideológicos que definem o que é considerado conhecimento socialmente legítimo, permitindo questionar como o currículo reflete as circunstâncias históricas de reprodução das desigualdades raciais e de privilégios. Nessa perspectiva, o currículo escolar não é neutro, mas um campo de disputas ideológicas que, segundo Sacristán (2000), expressa os interesses e as forças sociais que atuam sobre o sistema educativo. Assim, a pesquisa busca desvendar como a escola e o currículo podem tanto perpetuar hierarquias raciais quanto se tornar um instrumento de resistência e transformação social, a partir de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Lei 10.639/03.

Utilizamos os estudos marxistas e a aproximação com o materialismo histórico dialético¹² com as devidas ponderações de Silva e Rocha (2023) para atentar sobre a necessidade de utilizar o pensamento de Marx do século XIX buscando sempre tecer reflexões críticas de nosso tempo e atualizando-o, sem cair em anacronismos.

Reses (2020) dialoga com as críticas à utilização do materialismo histórico-dialético como arcabouço teórico-metodológico para analisar os efeitos objetivos e intersubjetivos do racismo:

Há quem ponha em xeque o pensamento marxiano e marxista no que toca à compreensão do racismo e do preconceito como fenômenos

¹² Embora esta pesquisa dialogue com o materialismo histórico-dialético, não assume o método em sua forma clássica. A opção por apresentar os achados empíricos em uma seção específica atende a uma escolha analítica e expositiva, sem implicar uma separação ontológica entre empiria e teoria. As narrativas docentes foram organizadas e interpretadas desde o início a partir das categorias analíticas mobilizadas — currículo como campo de disputa, identidade racial/branquitude e interseccionalidade — compreendidas como mediações históricas e sociais. Assim, a separação textual não rompe com a lógica dialética, mas visa explicitar o movimento de análise e tornar inteligível o percurso interpretativo ao leitor.

cruciais de nosso tempo. Ainda persiste a crença que Marx não analisa problemas de ordem étnico-racial e que a sua preocupação foi com a economia e não com questões raciais, de gênero, etc. [...] **Marx forneceu um mecanismo de análise de como funciona a sociedade em suas múltiplas determinações**, o que implica analisar também problemas raciais. A concepção de sociedade, de história e de mundo em Marx, também em Engels, remete a uma epistemologia como movimento articulador dessa visão de mundo, o materialismo histórico-dialético. (p. 94, grifo nosso)

Reses (2020) retoma a concepção marxiana da realidade humana como essencialmente contraditória, historicamente situada e atravessada por conflitos estruturais que se originam na forma como a sociedade se organiza e se reproduz. A realidade social, nessa perspectiva, não é compreendida como um conjunto de fenômenos isolados ou harmônicos, mas como um campo dinâmico de relações tensionadas, produzidas no interior das condições materiais de existência e do modo de produção dominante. Em uma sociedade burguesa, individualista e orientada pela lógica do mercado, marcada por desigualdades estruturais como o racismo, o sexismo e a LGBTfobia, transformações meramente superficiais ou reformistas mostram-se insuficientes para alterar as bases que sustentam tais opressões. A possibilidade de mudança efetiva exige, portanto, a problematização radical dessas estruturas, o que implica questionar o próprio modo de produção e as relações sociais, simbólicas e subjetivas que dele decorrem.

Nesse sentido, Damasceno (2024) contribui para o aprofundamento da análise marxista ao destacar que

a análise marxista procura compreender o ser humano em suas múltiplas determinações, investigando o modo como ele busca sua sobrevivência na relação com a natureza, como interage com seus semelhantes, como constrói relações sociais e de produção em cada momento histórico a partir do qual molda sua consciência (p. 12).

Essa compreensão reforça a centralidade da historicidade, da materialidade e das relações sociais na constituição da consciência e das práticas humanas, permitindo situar a educação como parte integrante do processo de reprodução e, simultaneamente, de possível transformação da sociedade.

Saviani (2011) analisa o horizonte teórico no qual se insere o método materialista histórico-dialético (MHD) e sua relação intrínseca com a educação. Para o autor, trata-se de uma dialética histórica, própria do materialismo histórico, que busca compreender o processo social em sua totalidade, “abrangendo desde a forma como são produzidas as

relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (Saviani, 2011, p. 120). Nessa perspectiva, a práxis ocupa lugar central, sendo concebida como unidade indissociável entre teoria e prática. Como afirma ainda Saviani, “em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente” (Saviani, 2011, p. 120).

O método materialista histórico-dialético parte da premissa de que as condições materiais de existência, as relações de produção e as formas históricas de organização social estruturam as experiências humanas e, portanto, as práticas educativas. A educação não se apresenta como esfera neutra, mas como prática social inserida na totalidade histórica, marcada por contradições e disputas. Nessa perspectiva, Saviani sustenta que “cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Saviani, 2011, p. 121).

Em diálogo contemporâneo, Okoth responde a afirmação de que o “marxismo não tem nada a oferecer às pessoas negras ou que é inerentemente eurocêntrico e, portanto, deve ser descartado” (Okoth, 2025, p. 23). O pesquisador alerta que a “decolonização deslocou a ênfase na crítica da economia política para a questão mais abstrata da decolinização do(s) saber(es)” (p. 35). Neste sentido, o autor reforça a atualidade do método ao afirmar que **“devemos abraçar o materialismo histórico como um método para compreender melhor como o capitalismo governa por meio da hierarquia e da diferença”** (Okoth, 2025, p. 46, grifo nosso). O autor assinala a necessidade de reavaliar os êxitos e limites dos marxismos de libertação nacional, recuperar seu horizonte pós-imperialista e retomar a crítica da economia política como via para compreender e superar a inserção periférica das nações do Sul Global na economia capitalista, evitando o refúgio em particularismos românticos.

Avançando no pensamento marxiano e marxista, recorremos às contribuições de Cury (1986), que problematiza o uso das categorias como fundamento do método marxiano de análise. Para o autor, as categorias são conceitos básicos que possibilitam apreender as relações e conexões entre os aspectos gerais e essenciais da realidade social. O método dialético parte de uma realidade concreta em permanente movimento, ainda não sistematizada pela análise, e, por meio do processo investigativo, reconstrói essa realidade no pensamento, alcançando aquilo que Marx denominou de “concreto pensado”. Cury (1986) afirma, ainda, que as categorias não se restringem a instrumentos descritivos, mas integram o próprio processo da realidade social, podendo ser mobilizadas

tanto para a análise quanto para a ação transformadora. Ao possibilitarem a apreensão do todo a partir de seus elementos constitutivos — entre eles, a educação —, as categorias dialéticas oferecem um instrumental analítico fundamental para compreender a escola como espaço de contradição, reprodução e disputa. Nesse contexto, o autor sistematiza cinco categorias centrais aplicáveis à análise educacional, que orientam a leitura crítica das práticas pedagógicas e das políticas curriculares no interior da totalidade social.

A categoria da *contradição* é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. [...] A categoria da *totalidade* justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo de particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. [...] A categoria da *mediação* se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. [...] A categoria da *reprodução* se justifica pelo fato de toda a sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. A categoria da *hegemonia* como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. (p. 27-31, **grifo nosso**)

A utilização das categorias do método para analisar a escola como espaço de contradição e reprodução de uma hegemonia aliada a implementação da Lei 10.639/03 se justifica pela necessidade de compreender a instituição escolar dentro de um processo social mais amplo, marcado por tensões e disputas.

A categoria da contradição permite evidenciar os conflitos entre os princípios igualitários presentes na legislação e as estruturas historicamente excludentes que permeiam o currículo e as práticas pedagógicas. A totalidade possibilita conectar a escola às dinâmicas sociais, políticas e econômicas que sustentam desigualdades raciais, demonstrando como a implementação da lei se insere em um contexto mais amplo de lutas por reconhecimento e redistribuição. A mediação contribui para entender como se relacionam diferentes atores, currículos e diretrizes interagem e tensionam o processo de efetivação da lei, refletindo tanto resistências quanto avanços. Já a reprodução evidencia como a escola, ao mesmo tempo em que propõe mudanças, tende a perpetuar valores e práticas que sustentam a hegemonia racial branca, dificultando a ruptura com estruturas de privilégio. Por fim, a hegemonia possibilita analisar como determinados discursos e práticas se tornam predominantes dentro do ambiente escolar, seja reforçando a

normatividade eurocêntrica, seja abrindo espaço para perspectivas contra-hegemônicas que busquem transformar as relações raciais na educação.

A análise crítica e dialética da escola como campo de disputa entre a reprodução das desigualdades sociais e a possibilidade de transformação social — tensionada, no contexto brasileiro, pela implementação da Lei nº 10.639/2003 — exige um referencial teórico-metodológico capaz de apreender as contradições que estruturam a realidade educacional. À luz do materialismo histórico-dialético, o processo de investigação não se limita à descrição imediata do empírico, mas orienta-se pela construção de uma síntese teórica que permita compreender a totalidade concreta do fenômeno analisado.

Nesse sentido, o percurso investigativo aproxima-se da noção marxiana de “concreto pensado”, compreendido não como dado imediato da realidade, mas como resultado de um movimento analítico que parte do abstrato ao concreto, por meio da mediação das múltiplas determinações históricas e sociais. Conforme afirma Marx, ao final desse processo, não se tem mais um concreto apenas figurado ou empírico, mas:

um ‘concreto’ pensado e abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser, no início) (Marx; Engels, 1989, p. 229).

Essa perspectiva reforça que o conhecimento científico não emerge da aplicação mecânica de procedimentos, mas da relação dialética entre sujeito e objeto. Como esclarece Netto (2011), Marx não propõe um método entendido como um conjunto de regras universais e previamente definidas, uma vez que: “não há um conjunto de regras formais que se aplicam a qualquer objeto; é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (Netto, 2011, p. 52).

Dessa forma, o uso das categorias analíticas do materialismo histórico-dialético — como contradição, mediação e totalidade — possibilita uma leitura crítica e aprofundada da escola enquanto espaço simultâneo de reprodução e contestação das relações sociais vigentes. Essa abordagem permite apreender, em nível mais profundo, as dinâmicas que condicionam a implementação da Lei nº 10.639/2003, deslocando a análise do plano normativo para o campo das práticas, dos conflitos e das disputas curriculares. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a complexidade do contexto educacional contemporâneo demanda a articulação do pensamento marxiano com abordagens críticas

atuais que, sem romper com seus fundamentos, ampliem sua capacidade explicativa diante das múltiplas dimensões que atravessam a educação das relações étnico-raciais.

A seguir, apresentaremos a *abordagem do ciclo de políticas* que contribui para examinar a formulação, a interpretação e a recontextualização das políticas educacionais, e a *interseccionalidade*, conforme desenvolvida por Collins e Akotirene, que permite compreender como as relações raciais se entrelaçam com outras estruturas de opressão, como gênero e classe, aprofundando a análise das desigualdades na escola.

2.3 - A abordagem do ciclo de políticas e a interseccionalidade como ferramenta analítica

A abordagem do ciclo de políticas, segundo Ball e Mainardes (2022), oferece uma estrutura analítica valiosa para compreender a implementação de políticas públicas educacionais. Mainardes (2006, p. 48) argumenta que “[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais”. Ainda segundo o autor (p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Ball & Bowe (*apud* Mainardes, 2006, p. 49, grifo nosso) indicam que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e **sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática**. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Ball & Bowe (*apud* Mainardes, 2006) apresentam três contextos do processo de formulação de políticas: 1) contexto de influência; 2) contexto de produção; 3) Contexto da Prática. O primeiro é definido como o contexto local onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Para Mainardes (2006), o contexto de produção é apontado com uma relação simbiótica, porém não evidente, com o primeiro contexto - o contexto de influência, e é definido como o texto político que representa a política.

O contexto da prática é destacado por Mainardes (2006) como a realidade onde são vivenciadas as consequências reais do texto político, isto é, pode ser considerado um micro processo político. Ball & Bowe (*apud* Mainardes, 2006) argumentam que os efeitos e as consequências da política podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Por isso, consideram que, as políticas, quando implementadas no “contexto da prática”, estão sujeitas à interpretação dos profissionais que atuam neste contexto. Diante do exposto, Mainardes assume que “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Ibidem, p. 52).

Posteriormente, Ball (*apud* MAINARDES, 2006) expandiu o conceito de ciclo de políticos adicionando aos três conceitos originais, *o contexto de efeitos e o contexto de estratégia política*.

O contexto de efeitos é destacado por Mainardes como estruturante para questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Segundo o autor,

[...] nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. [...] Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame **(a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto de políticas.** (Mainardes, 2006, p. 54, grifo nosso).

O contexto de estratégia política é apresentado por Mainardes (2006, p. 55), da seguinte forma: “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. De modo geral, a abordagem do ciclo de políticas é destacado por Mainardes (2006, p. 55) por trazer “[...] várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Entretanto, para captar de maneira mais ampla os desafios da implementação da Lei 10.639/03, consideramos fundamental incorporar a interseccionalidade como ferramenta analítica. Collins (2019) e Akotirene (2019), apresentam a interseccionalidade

como ferramenta analítica que permite evidenciar como diferentes marcadores sociais, como raça, gênero e classe, se cruzam na formulação e na materialização das políticas educacionais. No contexto escolar, isso significa analisar de que forma a identidade racial das comunidades escolares, associada a outros fatores estruturais, impacta a efetividade das políticas antirracistas.

Collins (2021) desenvolve o termo para explicar como diferentes categorias e as relações de poder influenciam o posicionamento das pessoas no mundo e como transitam nos espaços sociais:

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. (Collins, 2021, p. 33)

Collins (2021), ao dialogar com a feminista Zillah Eisenstein, argumenta que raça, classe, gênero e capitalismo são inerentemente interseccionais:

quando as feministas antirracistas tratam dos problemas relativos ao racismo de gênero, também devem incluir classe. Portanto [...] ao formular a desigualdade de classe, devemos ter em vista também raça e gênero. **O capital é interseccional.** Ele sempre intersecciona os corpos que produzem o trabalho. Logo, o acúmulo de riqueza está incorporado nas estruturas racializadas e engendradas que o aumentam. (*ibidem*, p. 35, grifo nosso)

Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade é dotada de uma sensibilidade analítica, destacando que o conceito surge do contexto de luta das mulheres do feminismo negro que eram invisibilizadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento negro, focados nas demandas dos homens negros. Segundo a autora “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (p. 14).

Outra contribuição de Akotirene (2019) significativa para a utilização da interseccionalidade como categoria de análise ou práxis crítica foi destacar a importância de a) dar instrumentalidade conceitual às categorias raça, classe, gênero e nação; b) desenvolver sensibilidade interpretativa na análise dos dados e c) dar atenção à matriz colonial moderna, de forma a evitar dar centralidade para um dos eixos de opressão.

Isto é, a interseccionalidade é apontada como uma ferramenta de análise dos sistemas de desigualdade e exclusão que são (re)produzidos no contexto escolar. Collins (2021) destaca a necessidade de analisar como o sistema de notas, regras, regulamentos e avaliação presentes no cotidiano escolar funcionam na reprodução de sistemas de exclusão para alguns e de privilégios para outros.

Nessa perspectiva, o primeiro passo para inter-romper com os sistemas que excluem corpos e privilegiam no espaço onde deveria imperar o princípio da universalidade e da equidade é tomar consciência das estruturas presentes na matriz colonial moderna para reconstruir discursos e, sobretudo, uma práxis educacional devidamente emancipatória.

Ao aplicar essa perspectiva à análise da Lei 10.639/03, torna-se possível desvendar como as condições históricas e sociais moldam a forma como educadores e educadoras que atuam em escolas públicas localizadas geograficamente em áreas com perfis raciais distintos (mais "brancas" e mais "pretas") interpretam e materializam um currículo antirracista. No contexto da prática, por exemplo, as escolas não são meras executoras das políticas, mas espaços onde os sujeitos reinterpretem e ajustam as diretrizes às suas realidades específicas. Este raciocínio nos permite questionar: Qual a identidade racial desses educadores e educadoras? A identidade racial da escola influencia na implementação do currículo antirracista? Qual a formação desses educadores e educadoras na temática racial? Como sua formação (ou ausência de) interfere na práxis educativa antirracista? A *branquitude*, enquanto estrutura de privilégios (Bento, 2022), emerge como um fator que retarda ou impede a implementação efetiva da educação das relações raciais?

Exemplos práticos dessa dinâmica podem ser observados na adoção superficial da Lei 10.639/03 em algumas escolas, limitando-se a eventos pontuais, como a comemoração do Dia da Consciência Negra, sem uma transformação estrutural do currículo e das práticas pedagógicas. Em contraste, escolas inseridas em comunidades negras muitas vezes encontram dificuldades na implementação devido à falta de recursos e à permanência de um modelo educacional que desvaloriza os saberes afro-brasileiros e africanos. Assim, ao articular a abordagem do ciclo de políticas e a interseccionalidade, a pesquisa possibilita uma análise mais crítica das estruturas de poder que atravessam a implementação da Lei 10.639/03, compreendendo como as políticas educacionais estão sendo implementadas por educadores e educadoras em contextos escolares distintos e quais os desafios e limitações após 20 anos de sua implementação.

2.4 - O local da pesquisa: escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos

A definição do campo empírico desta pesquisa articula critérios pedagógicos, territoriais, raciais e metodológicos, em consonância com o objetivo de compreender como a identidade racial de educadoras e educadores incide sobre a construção curricular e a práxis pedagógica no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003.

A escolha da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com recorte específico nos 4º e 5º anos, justifica-se por múltiplos fatores. Em primeiro lugar, conforme evidenciado no Estado do Conhecimento apresentado na Seção 1, observa-se um baixo número de pesquisas que investigam a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa etapa da Educação Básica, indicando uma lacuna relevante na produção acadêmica. Em segundo lugar, trata-se de um momento estratégico do processo de escolarização, no qual se intensifica a sistematização de conteúdos históricos, culturais e identitários, com impactos diretos na formação das concepções de mundo das crianças.

Do ponto de vista normativo, destaca-se que, na versão mais recente do Currículo em Movimento do Distrito Federal, há previsão expressa do termo “Lei nº 10.639/2003” apenas no 5º ano, no componente curricular de História, aspecto que confere maior relevância analítica a esse segmento. Embora não constitua objetivo central desta pesquisa analisar os efeitos da supressão do termo nas edições curriculares posteriores, considera-se relevante registrar que, na 1ª edição do Currículo em Movimento (2014), constava, entre os objetivos de aprendizagem tanto do 4º quanto do 5º ano, a orientação explícita de: “analisar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como forma de executar uma ação afirmativa na prática” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 104, grifo nosso). Na mesma edição, o termo “Lei nº 10.639/03” aparecia como conteúdo previsto para ambos os anos dos Anos Iniciais, observação que será retomada e analisada criticamente na Seção 4, à luz dos achados empíricos da pesquisa.

A escolha dessa etapa também dialoga com a trajetória profissional do pesquisador, que atua desde 2010 em escolas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, acumulando vivências, experiências pedagógicas e reflexões sobre os desafios, tensões e potencialidades da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nesse nível de ensino. Esses elementos reforçam a pertinência do recorte adotado.

Limitações dos dados institucionais e o recurso à PDAD

Para a definição do perfil racial das escolas, a pesquisa, que adota o estudo de caso como estratégia metodológica, recorreu inicialmente a dados públicos do Censo Escolar, do IBGE e da própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No entanto, constatou-se a inexistência de dados suficientemente detalhados que permitissem a comparação do perfil racial das unidades escolares, tanto no que se refere ao corpo discente quanto aos servidores. O próprio Relatório do Censo Escolar 2023 reconhece essa limitação ao apontar que: “A ausência da informação de cor/raça em nível nacional é de 25,5%, considerando todas as etapas da educação básica” (INEP, 2023, p. 20).

No Censo Escolar de 2024, esse percentual se amplia no contexto do Distrito Federal, alcançando aproximadamente 33,7% de registros com a opção “não declarada”. A consulta aos Painéis Estatísticos do INEP, para o indicador “cor/raça” nas matrículas da rede pública do DF, evidencia que, do total de 148.120 matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 42,7% correspondem a estudantes pretos/pardos, 36,6% a matrículas sem declaração de raça/cor, 20,1% a estudantes brancos e apenas 0,5% à categoria outra.

Essa distribuição revela, simultaneamente, a centralidade da população preta e parda no sistema público de ensino e a existência de um apagamento estatístico significativo, que fragiliza a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas educacionais antirracistas, configurando-se como um problema no domínio estrutural do poder.

Diante desse cenário, optou-se por utilizar dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2024, que oferece informações mais consistentes sobre o perfil racial das Regiões Administrativas do Distrito Federal, possibilitando a identificação de territórios com maior concentração de população declaradamente branca e negra.

As Regiões Administrativas e os contextos socioeconômicos contrastantes

A partir dos dados da PDAD 2024, foram selecionadas duas escolas públicas localizadas em Regiões Administrativas com perfis raciais e socioeconômicos contrastantes, resguardando-se o sigilo das unidades por meio do uso de nomes fictícios.

No Distrito Federal, diferentemente da estrutura federativa dos estados brasileiros, não há divisão em municípios, uma vez que a Constituição Federal estabelece organização político-administrativa própria, com acumulação de competências estaduais e municipais

em uma única unidade federativa (Brasil, 1988). Nesse arranjo, o território é organizado em Regiões Administrativas, utilizadas como unidades de gestão territorial e descentralização das políticas públicas, sem autonomia política ou legislativa. Assim, enquanto nos estados a análise territorial das políticas educacionais costuma considerar a distribuição entre redes estaduais e municipais, no Distrito Federal a diferenciação socioespacial ocorre entre Regiões Administrativas, que apresentam perfis demográficos e socioeconômicos distintos. Esse desenho institucional torna as Regiões Administrativas unidades analíticas relevantes para compreender desigualdades territoriais e seus efeitos na implementação das políticas educacionais no âmbito de uma rede pública unificada.

A “Escola Sueli Carneiro”¹³ situa-se na Região Administrativa da Estrutural, território historicamente marcado por processos de segregação socioespacial, precarização urbana e vulnerabilidade social. Segundo a PDAD 2024, aproximadamente 69,7% da população da Estrutural se autodeclara preta ou parda, índice significativamente superior à média do Distrito Federal. A região apresenta, ainda, menores níveis de renda média domiciliar, maior dependência de políticas públicas e menor acesso a equipamentos urbanos e culturais. No âmbito da organização administrativa da SEEDF, a Região Administrativa não possui Coordenação Regional de Ensino¹⁴ própria, assim a escola está vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Guará, que abrange as instituições localizadas na Estrutural.

Segundo o relatório da PDAD 2024 (DISTRITO FEDERAL, 2024a), a Região Administrativa do SCIA-Estrutural (RA XXV) foi criada oficialmente em 2004, tendo sua formação associada ao processo de ocupação irregular iniciado nas imediações do antigo lixão da Estrutural, instalado na década de 1960. A área, inicialmente ocupada por catadores de resíduos, expandiu-se ao longo dos anos 1990, originando a Vila Estrutural, posteriormente reconhecida como Zona Especial de Interesse Social pela Lei Complementar nº 715/2006, com vistas à sua regularização urbanística. O território possui aproximadamente 738,66 hectares e apresenta configuração marcada por processos de urbanização recentes, infraestrutura em consolidação e forte presença de equipamentos públicos voltados à assistência social e à educação, incluindo escolas

¹³ Por uma questão de anonimato as duas escolas receberão nomes fictícios em homenagens a grandes pesquisadoras negras.

¹⁴ Coordenação Regional de Ensino (CRE) é a unidade intermediária da Secretaria de Estado de Educação responsável pela gestão descentralizada do sistema público de ensino em determinado território. Compete à CRE acompanhar, orientar e supervisionar as unidades escolares sob sua jurisdição, apoiando a implementação das políticas educacionais, a organização pedagógica, a gestão administrativa e o atendimento às demandas da comunidade escolar.

públicas, serviços de convivência comunitária e campus do Instituto Federal de Brasília. A região é atendida por importantes eixos viários, como a via Estrutural (DF-095), e integra o sistema de transporte público do Distrito Federal, sendo vinculada administrativamente à Regional de Ensino do Guará. Esses elementos históricos e territoriais evidenciam que a formação socioespacial da Estrutural está diretamente relacionada a processos de desigualdade urbana, ocupação periférica e políticas de regularização, configurando um contexto relevante para a análise das condições educacionais e sociais investigadas nesta pesquisa.

Já a “Escola Cida Bento” localiza-se na Região Administrativa do Plano Piloto, área central do Distrito Federal, caracterizada por melhores indicadores socioeconômicos, maior renda média, maior escolarização da população adulta e maior oferta de equipamentos públicos. Conforme a PDAD 2024, cerca de 60,8% da população do Plano Piloto se autodeclara branca, configurando um território racialmente contrastante em relação à Estrutural. A escola integra a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, responsável pelas unidades educacionais dessa região.

Segundo o relatório da PDAD 2024 (DISTRITO FEDERAL, 2024b) a Região Administrativa do Plano Piloto (RA I), localizada na área central do Distrito Federal, corresponde ao núcleo original da capital federal, concebido a partir do projeto urbanístico de Lúcio Costa e inaugurado em 1960. Formalmente criada pela Lei nº 4.545/1964, a região teve sua denominação consolidada como Plano Piloto pelo Decreto nº 11.921/1989, que estabeleceu os limites administrativos do território. A área abrange o Conjunto Urbanístico de Brasília, reconhecido como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1987, caracterizado pela articulação das quatro escalas urbanísticas definidas no projeto original — monumental, residencial, gregária e bucólica. A escala monumental concentra o eixo político-administrativo do país; a escala residencial organiza-se nas superquadras; a escala gregária reúne os espaços de convergência social; e a escala bucólica estrutura as áreas verdes e paisagísticas que integram o conjunto urbano. Além disso, a região abriga o principal patrimônio histórico e arquitetônico do Distrito Federal, com edificações marcantes do modernismo brasileiro, como o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto, o Palácio da Alvorada e a Catedral de Brasília, configurando um território central, planejado e dotado de elevada concentração de equipamentos institucionais, culturais e simbólicos.

A escolha dessas duas escolas, situadas em contextos territoriais, raciais e socioeconômicos distintos, permite analisar como o currículo prescrito, as políticas

educacionais e as práticas pedagógicas são apropriados, tensionados e ressignificados em realidades concretas marcadas por desigualdades estruturais.

Fundamentação metodológica da escolha do campo

O estudo de caso justifica-se, nesse contexto, por sua capacidade de possibilitar uma análise aprofundada das dinâmicas educacionais e raciais em contextos específicos, sem a pretensão de generalização estatística, mas com potencial explicativo e interpretativo. Tal escolha é coerente com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que compreende a realidade social como historicamente produzida, contraditória e atravessada por relações de poder.

Ao articular o estudo de caso com a perspectiva dialética, busca-se não apenas descrever os fenômenos observados, mas interpretar suas determinações estruturais, mediações e contradições, compreendendo a escola como espaço simultâneo de reprodução e de disputa hegemônica. Nessa direção, a pesquisa se ancora na compreensão de práxis como critério de verdade e transformação da realidade, conforme enfatiza Triviños (1987).

Procedimentos institucionais e éticos

Para a realização da pesquisa, foram seguidos os trâmites institucionais exigidos. Inicialmente, obteve-se autorização junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), conforme ANEXO 01 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA EAPE. Em seguida, estabeleceu-se contato com as escolas selecionadas, visando à adesão voluntária dos sujeitos participantes e à organização logística da aplicação dos instrumentos metodológicos.

Adicionalmente, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB), assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, especialmente no que se refere ao sigilo, à confidencialidade e ao consentimento livre e esclarecido dos participantes, conforme documentação disponível no ANEXO 02 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP.

2.5 - Procedimentos de pesquisa

Para alinhar a análise teórica à investigação empírica, foram selecionados procedimentos metodológicos que incluem: a) análise documental exploratória; b) entrevistas semiestruturadas e c) observações no contexto escolar. Essas ações investigativas permitem iluminar condições materiais, históricas e ideológicas que moldam o ambiente escolar e investigar os desafios enfrentados na construção de práticas pedagógicas comprometidas com os pressupostos da Lei 10.639/03.

André e Lüdke (2018) destacam a análise documental e a entrevista semiestruturada como ferramentas pouco exploradas na área de educação, porém de grande valia para a avaliação de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Além disso, as pesquisadoras sublinham como documentos leis e regulamentos, currículos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Seguindo o argumento de Yin (2015) e André e Lüdke (2018) de que documentos são relevantes em qualquer planejamento para estudos de caso, a análise documental investigará materiais como:

- a) Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CEMDF);
- b) o Currículo dos Anos Iniciais da Educação Básica do DF (2018);
- c) as Orientações Pedagógicas para a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Distrito Federal
- d) os Projetos Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino;
- e) A Lei 10.639/03 e seus dispositivos normativos (análise na seção 3)

A análise desses documentos ajudará no processo de compreensão de como o currículo reflete as condições históricas, as dinâmicas de poder e as disputas ideológicas que influenciam a implementação de práticas antirracistas, identificando, ao mesmo tempo, os obstáculos e as oportunidades para promover uma prática pedagógica fundamentada na Educação para as Relações Raciais.

Em seguida procederemos à entrevista de 02 (dois) integrantes da Equipe Gestora das escolas, 01 (um) professor(a) do 5º ano e 01 (um) professor(a) do 4º ano. André e

Lüdke (2018, p. 39) afirmam que a entrevista: “[...] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”. Assim, a entrevista enquanto ferramenta metodológica em uma pesquisa qualitativa na área da educação assume um papel central na compreensão das complexas relações entre currículo, identidade racial e práticas pedagógicas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético e da teoria crítica do currículo, a entrevista possibilita acessar as narrativas, percepções e experiências dos sujeitos diretamente envolvidos no campo educacional - educadores e educadoras -, revelando como as dinâmicas de identidade racial, poder, as ideologias e a formação influenciam a implementação de políticas como a Lei 10.639/03. Esse procedimento permite explorar não apenas as práticas discursivas dos participantes, mas também as contradições e tensões que emergem das relações escolares, alinhando-se ao entendimento de que o currículo é um artefato socialmente condicionado e um espaço de disputa ideológica (Apple, 2006; Sacristán, 2017). Além disso, ao captar as vozes e perspectivas dos atores educacionais, a entrevista contribui para evidenciar os desafios e possibilidades de transformação curricular, oferecendo subsídios para uma análise mais ampla das práticas escolares e das contradições que permeiam o ambiente educacional.

Por fim, adotaremos a observação como ferramenta metodológica, considerando um recurso essencial em pesquisas qualitativas na educação, particularmente quando o objetivo é compreender as dinâmicas escolares sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Como apontam André e Lüdke (2018, p. 31):

[...] a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Assim, a observação da rotina da escola, planejamentos, reuniões e coordenações pedagógicas configura como uma estratégia indispensável para compreender o contexto escolar em sua totalidade e complexidade, valorizando as perspectivas e experiências dos sujeitos como elementos fundamentais na análise crítica e na transformação social.

2.6 - Limitações do método e da pesquisa

Embora o desenho metodológico adotado — fundamentado no materialismo histórico-dialético, na abordagem do ciclo de políticas e na interseccionalidade — tenha se mostrado adequado para apreender as contradições estruturais da política curricular, algumas limitações devem ser explicitadas para fins de rigor analítico.

A primeira limitação refere-se ao recorte empírico. O estudo de caso, centrado em duas instituições escolares, não permite generalizações estatísticas sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no conjunto da rede pública do Distrito Federal. Os achados devem ser compreendidos como evidências analíticas situadas, úteis para aprofundar a compreensão das mediações e tensões do fenômeno, mas não como retrato homogêneo da política educacional.

A segunda limitação diz respeito à temporalidade das observações, realizadas majoritariamente no mês de novembro. Embora esse período seja estrategicamente relevante para analisar a materialização da EREER, ele pode intensificar a visibilidade de ações pontuais e não captar, de forma plena, dinâmicas curriculares desenvolvidas em outros momentos do ano letivo. Essa limitação reforça a necessidade de cautela na interpretação da recorrência e da continuidade das práticas observadas.

No plano metodológico, destaca-se ainda o desafio interpretativo inerente à abordagem qualitativa. A análise das entrevistas e observações demanda elevado grau de mediação teórica, o que implica reconhecer que os resultados são atravessados pela posição analítica da pesquisadora e pelo diálogo permanente entre empiria e referencial teórico. Tal condição não constitui fragilidade em si, mas exige transparência quanto aos critérios de análise e às categorias mobilizadas.

Por fim, a utilização da interseccionalidade como ferramenta analítica, embora tenha ampliado a capacidade de leitura das relações de poder, não esgota a complexidade do fenômeno. Os domínios de poder identificados operam de forma dinâmica e sobreposta, o que limita tentativas de compartimentação rígida das evidências. Assim, os resultados devem ser lidos como configurações dinâmicas, abertas a aprofundamentos futuros que incorporem outros territórios, etapas de ensino e instrumentos de análise.

Em síntese, as limitações identificadas não invalidam os achados, mas delimitam seu alcance analítico, reforçando a necessidade de continuidade investigativa e de políticas públicas que avancem da normatividade à institucionalização efetiva da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar.

2.7 - Produto Técnico

Como Produto Técnico desta pesquisa, propõe-se a elaboração de um curso de formação continuada (curso de aperfeiçoamento) intitulado “Educação Antirracista: Implementação da Lei nº 10.639/2003 e Construção de Currículos para a Equidade Racial”, destinado a educadoras, educadores e demais profissionais da educação básica. A proposta do curso está diretamente articulada aos achados empíricos da investigação e ao referencial teórico-metodológico que fundamenta esta dissertação, constituindo-se como desdobramento prático da análise desenvolvida.

O curso tem como objetivo central contribuir para a qualificação da práxis pedagógica, fortalecendo a implementação da Lei nº 10.639/2003 por meio da construção de currículos comprometidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, mobiliza aportes teóricos oriundos dos estudos anticoloniais e decoloniais, da teoria crítica do currículo, do materialismo histórico-dialético e da interseccionalidade, compreendendo o currículo e a escola como espaços de disputa política, ideológica e cultural.

Entre os eixos temáticos abordados na formação, destacam-se: racismo e racismo estrutural, branquitude, capitalismo racial, políticas públicas educacionais, currículo e poder, interseccionalidade, neoliberalismo e ideologias conservadoras na educação, bem como os desafios institucionais e pedagógicos para a efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Esses temas dialogam diretamente com os dados empíricos analisados na pesquisa, especialmente no que se refere às mediações institucionais, às identidades docentes e às disputas em torno do currículo vivido.

Espera-se que, ao final da formação, as(os) participantes estejam mais formadas(os) e politicamente implicadas(os) na implementação crítica da Lei nº 10.639/2003, ampliando sua capacidade de reconhecer, problematizar e enfrentar as estruturas que produzem e reproduzem as desigualdades raciais no contexto escolar. O curso se apresenta, assim, como uma iniciativa voltada à transformação da escola em espaço de justiça social, comprometido com a valorização da diversidade, o enfrentamento do racismo e a construção de práticas educativas emancipatórias.

O detalhamento completo da proposta formativa — incluindo carga horária, modalidade, estrutura curricular, ementas dos módulos, metodologias, estratégias de avaliação e referências bibliográficas — encontra-se apresentado integralmente no Apêndice D desta dissertação.

2.8 - Análise das informações

A análise de dados desta pesquisa seguirá o referencial de André e Lüdke (2018) que destacam a necessidade de imersão profunda nos dados, que considere as particularidades e dinâmicas de cada contexto escolar, privilegiando as narrativas dos sujeitos e os sentidos atribuídos às práticas educacionais. Consideramos a relevância dessa abordagem, pois permite explorar como as identidades raciais de educadores e educadoras influenciam na efetivação dos pressupostos de um currículo antirracista. Aqui, a objetividade reside na explicitação do caminho analítico percorrido e na conexão coerente entre os dados coletados e os referenciais teóricos, garantindo que as interpretações respeitem a complexidade e as contradições das experiências vividas, sem perder de vista, as múltiplas determinações do objeto investigado, o real transposto para a consciência de quem investiga, o “concreto pensado” (Cury, 1986).

Além disso, a validade do estudo é assegurada pelo uso de estratégias como a triangulação de dados (Triviños, 2011), que envolve a articulação entre entrevistas, observações e análise documental. Essa abordagem enriquece a investigação ao permitir a verificação e a ampliação das informações coletadas, particularmente no mapeamento dos currículos prescritos e modelados nas escolas mais "brancas" e mais "pretas" do DF. A triangulação também contribui para desvelar as influências da branquitude enquanto estrutura de privilégios e suas implicações na construção de práticas pedagógicas antirracistas. Assim, ao entrelaçar as vozes dos sujeitos, as práticas escolares observadas e os documentos analisados, a pesquisa oferece subsídios para compreender não apenas as desigualdades raciais presentes no currículo escolar, mas também as possibilidades de transformação e resistência. Dessa forma, o processo de análise qualitativa se torna um instrumento potente para atender aos objetivos específicos e geral do estudo, investigando criticamente as relações entre identidade racial, currículo e a implementação da Lei 10.639/03 no contexto das escolas dos anos iniciais.

Abaixo tentamos sintetizar, por meio do quadro de coerência os elementos estruturantes da nossa pesquisa:

Tabela 0-11 - Quadro de coerência da pesquisa

PROBLEMA			
A identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei 10.639/03?			
OBJETIVOGERAL			
Compreender se a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei 10.639/03, investigando suas conexões com a construção de práticas curriculares e pedagógicas antirracistas			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
a) Examinar se a identidade racial de gestores e professores interfere na implementação da Lei 10.639/03 em escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos	b) Mapear e analisar os currículos prescritos e modelados de duas escolas de anos iniciais localizadas em áreas com perfis raciais distintos;	c) Investigar se a branquitude, enquanto estrutura de privilégios e valores perpetuados ao longo do tempo, afeta a construção de práticas curriculares pedagógicas antirracistas no contexto escolar.	
EIXOS TEÓRICOS			
I-Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial	II-Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais	III-Educação das relações raciais e branquitude	
METODOLOGIA			
Abordagem qualitativa			
MÉTODO			
Estudo de Caso articulado com epistemologias marxistas			
PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS			
Estado do Conhecimento	Análise Documental	Entrevistas semi-estruturadas	Observação
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES			
A abordagem do ciclo de políticas (Ball, Mainardes, 2022) e a abordagem interseccional (Akotirene, 2019; Collins, 2021).			
SÍNTESE			
Resultado da pesquisa: concreto pensado			
Fonte: elaborado pelo autor (2026)			

3. EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA: “É um malê, é um malembe”

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda. A verdade é que a civilização [...] é incapaz de resolver os dois problemas maiores a que a sua existência deu origem: **o problema do proletariado e o problema colonial**; (Cesaire, 1978, p. 13, grifo nosso).

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. (Apple, 2006, p. 7).

A expressão “É um malê, é um malembe” evoca dimensões históricas e epistemológicas presentes nas tradições afro-brasileiras, articulando memória, resistência e ética do conhecimento. O termo malê remete aos africanos islamizados que, no Brasil oitocentista, se destacaram pela organização coletiva, letramento e formas de resistência cultural, enquanto malembe expressa uma ética do tempo lento, da prudência e da construção cuidadosa do saber. Em diálogo com essa perspectiva, Sodré (2002) argumenta que as matrizes afro-brasileiras produzem formas próprias de racionalidade, baseadas na oralidade, na experiência e na construção coletiva do conhecimento, nas quais o saber não se dissocia da prática social e da vivência comunitária. Assim, os eixos teóricos desta pesquisa organizam-se a partir dessa compreensão plural do conhecimento, articulando diferentes tradições críticas para interpretar as relações entre raça, currículo e poder. Desse modo, a fundamentação teórica é construída como um campo de diálogo entre epistemologias que reconhecem o conhecimento como processo histórico, situado e atravessado por disputas, permitindo compreender a educação como espaço de produção de sentidos, resistência e transformação social.

Para tanto, utilizaremos uma base teórica que problematiza a realidade material da sociedade construída a partir de um processo histórico e multidimensional, teorias que pretendem refletir sobre as relações e as conexões entre os aspectos gerais da realidade e a reprodução das desigualdades em suas múltiplas dimensões. Para analisar a relação entre identidade racial, currículo e a implementação da Lei 10.639/03, recorreremos a epistemologias que estabelecem a relação entre colonialismo, racismo e educação, e identificam a escola como aparelho ideológico do estado reprodutor de desigualdades sociais. São estudos que abordam criticamente a relação entre a identidade e as estruturas

independentes e interdependentes da sociedade que reproduzem um sistema contraditório que privilegiam alguns e excluem outros tantos.

Os eixos teóricos que estruturam esta pesquisa dialogam diretamente com os achados sistematizados na Seção 1 – Estado do Conhecimento, a qual evidenciou tanto avanços quanto lacunas relevantes na produção acadêmica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A revisão das pesquisas revelou a recorrência de diagnósticos sobre a fragilidade da implementação da Lei nº 10.639/2003, a deficiência na formação docente e a predominância de abordagens pontuais e celebratórias no currículo, bem como a escassez de estudos que articulem identidade racial, currículo e branquitude de forma integrada. Diante desse cenário, os eixos teóricos aqui mobilizados não se apresentam como blocos estanques, mas como campos de interlocução que atravessam saberes consolidados e emergentes, permitindo compreender a ERER como processo histórico, político e pedagógico em disputa. Assim, esta seção busca articular criticamente os referenciais teóricos selecionados às lacunas identificadas no Estado do Conhecimento, sustentando a análise empírica desenvolvida nos capítulos subsequentes.

Nesse contexto, estruturamos a pesquisa em três eixos inter-relacionados: (I) Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e Identidade Racial; (II) Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais; e (III) Educação das Relações Raciais e Branquitude. Para relacionarmos o conceito de “racismo” e a análise da implementação e dos desafios da Lei 10.639/03, iniciaremos a partir das reflexões de Aimé Césaire e Frantz Fanon que questionam a estrutura colonial da sociedade e suas implicações na reprodução de desigualdades e na construção de identidades negras. No segundo eixo, ancoramo-nos na Teoria do Currículo para compreender como a escola reproduz o contexto social predominante e como as relações raciais são incorporadas – ou negligenciadas – na escola, discutiremos a relevância da temática negra no campo dos estudos curriculares, sobretudo na etapa dos anos iniciais, palco de atuação de pedagogos/as como docentes em turmas com crianças que estão em idade escolar cujas identidades estão em pleno desenvolvimento e, portanto, tratar sobre branquitude e negritude é imperativo. Encerramos com o debate em torno de uma educação antirracista e das pedagogias contra-hegemônicas.

No terceiro eixo relacionaremos os conceitos de identidade e branquitude e como operam na manutenção de privilégios e na resistência às políticas educacionais antirracistas, influenciando diretamente a interpretação e aplicação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como a educação pode ser

um instrumento, e a escola pode ser um espaço, tanto de reprodução quanto de transformação das estruturas sociais e raciais historicamente constituídas.

3.1 - LEI 10.639/03, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E IDENTIDADE

No Estado do Conhecimento evidenciamos que a Lei nº 10.639/2003 é amplamente reconhecida como marco normativo no enfrentamento ao racismo na educação, mas sua implementação permanece marcada por descontinuidades, esvaziamentos e forte dependência de ações individuais de docentes e gestores. As pesquisas analisadas indicam que a identidade racial dos sujeitos escolares — especialmente de professores e equipes gestoras — incide como mediação relevante na forma como a lei é compreendida, apropriada e traduzida em práticas pedagógicas. Contudo, observa-se que essa identidade não opera de modo isolado, sendo tensionada por condições estruturais de formação, por culturas institucionais e por discursos universalizantes que tendem a diluir as desigualdades raciais. Nesse sentido, este eixo teórico articula a Lei nº 10.639/2003 à noção de identidade racial como construção histórica e política, permitindo analisar como o reconhecimento — ou a negação — da racialização dos sujeitos interfere na efetivação da EREER no cotidiano escolar.

Para compreendermos as relações entre a Lei 10.639/03, a educação das relações raciais e a construção das identidades, consideramos fundamental iniciar este debate a partir das contribuições de Aimé Césaire e Frantz Fanon. Ambos os autores oferecem uma reflexão essencial sobre os impactos da colonização e do racismo como ferramenta de exploração no processo de construção histórica das sociedades contemporâneas. Césaire, ao problematizar a colonização como um processo de coisificação, evidencia como a exploração e a violência moldaram as relações sociais, enquanto Fanon aprofunda essa discussão ao analisar as consequências psicológicas e identitárias da colonialidade. A partir dessas bases teóricas, podemos então avançar para a discussão do conceito histórico de “raça” e seus desdobramentos no campo político e legal da educação, especialmente no contexto da luta por uma educação antirracista no Brasil, consolidada na Lei 10.639/03.

3.1.1 - Os Velhos Problemas Contemporâneos: O problema do proletariado e o problema colonial

O *problema do proletariado* e o *problema colonial* denunciado por Aime Cesaire em obra original de 1955, no contexto histórico de fim da 2ª guerra mundial, de suposta superação dos regimes fascistas e de acordos internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), denunciam a herança histórica e cultural que o processo de desenvolvimento da Europa Capitalista infligiu em torno da construção de indivíduos e de sua relação com a sociedade.

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, **as elites descerebradas, as malhas alvitadas.** Nenhum contacto humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção. **É a minha vez de enunciar uma questão: colonização = coisificação.** (Cesaire, 1978, p. 25, grifos nossos).

As elites descerebradas já eram criticadas por Aime Cesaire, uma das vozes que denuncia a relação dentro de um cenário onde séculos de escravização de povos africanos e originários não culminaram com um processo de inclusão social fundamentado na equidade, mas sim na perpetuação das estruturas coloniais sob novas formas. O discurso em torno de um suposto progresso transformou um sistema pré-existente que privilegiou *alguns* e sacrificou tantos *outros*:

Ouçõ a tempestade. Falam-me de progresso, de <realizações>, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas. Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estrada, de canais, de caminhos de ferro. **Mas eu falo de milhares de homens sacrificados.** (Cesaire, 1978, p. 25, grifo nosso)

A colonialidade persiste, manifestando-se nas dinâmicas contemporâneas de exclusão, violência e exploração, que continuam a afetar corpos racializados e subalternizados. Estudos contemporâneos (Akotirene, 2019; Collins, 2021, Gonzales, 2017; Hall, 1987; Hooks, 2020,2021) evidenciam como as interseções entre capitalismo, colonialismo e patriarcado estruturam identidades e sustentam desigualdades sistêmicas. No contexto educacional, essa lógica se traduz na manutenção de um currículo eurocêntrico que silencia epistemologias dissidentes e reforça uma narrativa única e

centralizada em uma identidade, legitimando determinadas formas de existir e desqualificando outras.

A crítica de Césaire (1978) à coisificação dos povos colonizados ressoa nas análises de Fanon sobre os efeitos psíquicos da dominação colonial e sua influência na construção da subjetividade dos oprimidos a partir de *mecanismos psicológicos*:

Entendo esse “mecanismo psicológico”. Pois, como todo o mundo sabe, é apenas psicológico esse mecanismo. Há dois séculos, eu estava perdido para a humanidade, para sempre um escravo. E então chegaram homens declarando que tudo aquilo já havia perdurado tempo demais. Minha tenacidade fez o resto; estava a salvo do dilúvio civilizador. **Dei um passo à frente...** (Fanon, 2020, p. 135, grifo nosso)

Quijano aprofunda a compreensão de que a modernidade capitalista não pode ser dissociada da experiência colonial, pois o que se constitui a partir da América envolve três elementos estruturantes que passam a organizar a vida social em escala global: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Como afirma o autor, “o que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 13). Essa articulação histórica não apenas reorganiza as relações econômicas, mas redefine também as formas de produção do conhecimento, os critérios de humanidade e os processos de classificação social, nos quais a ideia de raça opera como eixo estruturante das hierarquias sociais. Assim, a colonialidade do poder produz uma matriz duradoura de dominação que articula exploração econômica, racialização dos sujeitos e legitimação epistemológica do eurocentrismo, configurando as bases do capitalismo moderno.

Nessa perspectiva, a colonialidade não se restringe ao campo econômico ou político, mas incide diretamente na constituição das subjetividades e das formas de existência social. Quijano destaca que há “uma relação umbilical entre os processos históricos que se geram a partir da América e as mudanças da subjetividade [...] de todos os povos que se vão integrando no novo padrão de poder mundial”, resultando na constituição de “uma nova subjetividade, não só individual, mas coletiva” (Quijano, 2005, p. 14). Tal processo evidencia que o racismo, longe de ser um resquício do passado colonial, constitui um princípio organizador das relações sociais contemporâneas, estruturando desigualdades e naturalizando posições hierárquicas. No campo educacional, essa lógica se materializa na centralidade de referências eurocêntricas, na

marginalização de epistemologias não ocidentais e na reprodução de currículos que legitimam determinadas identidades e conhecimentos. Dessa forma, a análise da colonialidade do poder permite compreender o racismo como dimensão constitutiva do capitalismo moderno e elemento fundamental para a compreensão das relações entre escravidão, exploração e produção das desigualdades raciais.

3.1.2 - Racismo, escravidão e capitalismo racial

A compreensão do racismo como elemento estruturante da formação social brasileira exige sua articulação histórica com o colonialismo, a escravidão e o desenvolvimento do capitalismo. Tal abordagem rompe com interpretações que tratam o racismo como herança cultural residual, desvio moral ou resquício pré-moderno, recolocando-o como dimensão constitutiva da própria dinâmica de acumulação capitalista. Nesse sentido, a produção marxista crítica tem demonstrado que o racismo não apenas acompanha o capitalismo, mas é funcional à sua constituição e reprodução, especialmente em formações sociais periféricas como a brasileira.

A contribuição de Wagner Miquéias Dasmasceno, em “Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil”, oferece uma leitura marxista que evidencia a centralidade da escravidão negra para a consolidação do capitalismo. Ao analisar o tráfico transatlântico e o sistema escravista, o autor demonstra que a escravidão não constituiu uma anomalia pré-capitalista, mas uma relação social de produção funcional à transição do feudalismo ao capitalismo. Estima-se que entre 12 e 13 milhões de africanos tenham sido traficados, com taxas de mortalidade em torno de 15%, sendo cerca de 90% desse tráfico controlado por Portugal, Inglaterra, Espanha e França, gerando lucros entre 100% e 300% para as metrópoles coloniais. Como observa Marx, retomado por Dasmasceno, “o tráfico constituía seu método de acumulação primitiva” (Marx, 2017, p. 873). Nesse sentido, a escravidão negra “foi uma relação social de produção implementada nos países colonizados, nos quadros da transição entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista, cumprindo um papel fundamental para a acumulação primitiva capitalista” (Dasmasceno, 2024, p. 37).

A assertiva de que “O trabalho com pele branca não pode se emancipar onde o trabalho com pele negra é marcado a ferro” (Marx, 2013, p. 464) evidencia que a emancipação do trabalho no capitalismo é estruturalmente limitada enquanto persistirem formas racializadas de superexploração. Tal formulação converge com a análise de Marx

sobre a gênese do capital, ao afirmar que “os homens fazem do próprio homem, na pessoa do escravo, a matéria primitiva do seu dinheiro” (Marx, 2014, p. 41), revelando que a objetificação do trabalhador escravizado constituiu elemento fundante da acumulação. Nesse sentido, como destaca Okoth (2025), não procede a alegação de que Marx teria negligenciado o trabalho não livre: embora seu objeto central fossem as relações de trabalho da sociedade industrial, o Livro I de *O capital* reconhece explicitamente que “A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio [...] caracterizam a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva” (Marx, 2013, p. 998). A articulação desses trechos demonstra que a violência colonial e escravista não é periférica, mas constitutiva da formação histórica do capitalismo, o que impõe compreender a emancipação do trabalho como indissociável da superação de suas determinações raciais e coloniais.

Essa interpretação permite compreender que raça e classe não se apresentam como categorias paralelas ou concorrentes, mas como dimensões historicamente articuladas. O racismo opera como tecnologia social de hierarquização do trabalho, naturalizando a superexploração de corpos negros e garantindo a reprodução das relações capitalistas. Como sintetiza Dasmasceno, “se é verdade que os movimentos negros não podem acabar com o capitalismo sem vincular sua luta à classe trabalhadora, também é verdadeiro que a classe trabalhadora é incapaz de se libertar do jugo da exploração sem um combate permanente à opressão racial” (Dasmasceno, 2024, p. 263). A luta antirracista e a luta de classes, portanto, não se opõem, mas se implicam mutuamente.

Essa leitura marxista é aprofundada e atualizada pelas contribuições de Cida Bento, especialmente em *O pacto da branquitude*, ao analisar a formação do capitalismo brasileiro a partir do conceito de capitalismo racial. Para a autora, a escravidão não apenas estruturou a economia colonial, mas consolidou uma ordem social racializada que persiste no pós-abolição. Ao criticar a explicação recorrente que atribui a desigualdade racial exclusivamente ao “legado da escravidão”, Bento evidencia a permanência ativa da branquitude como estrutura de poder: “Vemos aqui a habitual e repetitiva associação da situação contemporânea dos negros com o legado da escravidão. Tudo se explica por uma herança que os negros trariam da escravidão” (Bento, 2022, p. 32).

A autora demonstra que essa leitura oculta a continuidade histórica da exploração do trabalho negro e da proteção sistemática dos interesses das elites brancas. Dados do

Dieese e da Fundação Seade indicam que a população negra trabalha mais horas e recebe salários significativamente menores em todo o país, sendo as mulheres negras o grupo mais explorado, realidade que expressa a permanência do lugar histórico do trabalho negro como motor da economia nacional (Bento, 2022).

Nesse sentido, Bento afirma que a escravidão e seus desdobramentos não podem ser compreendidos como passado superado, uma vez que: “Essa realidade é uma continuidade de seu lugar histórico de trabalho no país, no qual o escravizado foi o motor da economia da metrópole e da colônia, e a partir de seu trabalho produziu riquezas e possibilitou a consolidação da classe dominante brasileira” (Bento, 2022, p. 32).

A autora também evidencia que, no processo de abolição, o Estado brasileiro não promoveu qualquer política de reparação à população negra, ao contrário, garantiu compensações materiais aos proprietários de escravizados. Como destaca Bento, a Lei do Ventre Livre (1871) instituiu mecanismos de indenização aos senhores, mantendo crianças negras sob custódia e exploração até a vida adulta (Bento, 2022, p. 33). Esse padrão se repete no pós-abolição, por meio de políticas de embranquecimento, imigração europeia subvencionada e exclusão sistemática da população negra do acesso à terra e ao trabalho digno.

A análise da Lei de Terras (1850) reforça esse argumento. Ao restringir o acesso à terra à compra, a legislação consolidou a concentração fundiária e impediu que a população negra recém-liberta tivesse acesso à pequena propriedade, estruturando desigualdades que se perpetuam até o presente. Bento observa que “a monocultura para exportação e a escravidão, articuladas com a forma de ocupação das terras brasileiras, definiram as raízes da desigualdade social que teve seu início no século XVI e perdura até os dias atuais” (Bento, 2022, p. 35–36).

É nesse contexto que a autora mobiliza o conceito de capitalismo racial, compreendido como um regime no qual exploração econômica e hierarquias raciais operam de forma integrada: “O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio da exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e gênero para a expropriação” (Bento, 2022, p. 41).

Trata-se, segundo Bento, de um sistema que “congrega classe e supremacia branca”, cuja reprodução depende de pactos explícitos e implícitos entre elites econômicas, políticas, culturais e parcelas da classe trabalhadora mobilizadas pela branquitude (Bento, 2022, p. 41). Assim, capital e raça constituem uma aliança histórica,

desde o tráfico transatlântico até as formas contemporâneas de expropriação e precarização do trabalho.

Essa articulação entre Dasmasceno e Bento permite compreender o racismo como estrutura material, política e ideológica da sociabilidade capitalista brasileira. Do ponto de vista teórico-metodológico, essa leitura se ancora no materialismo histórico-dialético, cuja finalidade central é o enfrentamento da alienação e a apreensão da totalidade social. Como afirma Dasmasceno, “a luta contra a alienação é, na verdade, o grande objetivo do marxismo” (2024, p. 262), o que implica compreender o ser humano em suas múltiplas determinações históricas e sociais.

No campo educacional, essa abordagem possui implicações diretas. Ao evidenciar que o racismo estrutura o capitalismo e suas instituições, compreende-se que a escola e o currículo não estão apartados dessa base material. Ao contrário, herdaram e reelaboram uma sociabilidade racializada, na qual a branquitude se afirma como norma e o conhecimento eurocentrado se apresenta como universal e neutro. A Educação das Relações Raciais, nesse sentido, não pode ser reduzida a uma agenda cultural ou comemorativa, mas deve ser compreendida como enfrentamento pedagógico e político ao capitalismo racial, exigindo práticas educativas comprometidas com a transformação das relações sociais e não apenas com sua administração.

3.1.3 - “Raça” como construção histórica

Embora exista consenso científico quanto à inexistência de raças humanas do ponto de vista biológico e genético, a categoria raça permanece central nas Ciências Sociais e no campo educacional por sua função histórica na produção, legitimação e naturalização das desigualdades. O uso do termo não se sustenta em bases biológicas, mas na necessidade analítica de visibilizar processos sociais, políticos e econômicos que estruturam a desigualdade racial. Nessa direção, Gomes afirma que “podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (Gomes, 2005, p. 49).

Essa compreensão encontra respaldo na tradição marxista, particularmente na análise de Wagner Miqueias Damasceno, para quem o racismo no Brasil deve ser apreendido como produto histórico da escravidão e das ideologias que a sustentaram e a sucederam. Segundo o autor, “o racismo no Brasil é resultado de um longo período de

escravidão e de intrincadas ideias, ora de fundo religioso, ora de fundo pseudocientífico, ora fundadas numa perspectiva culturalista” (Dasmasceno, 2024, p. 47). O racismo, portanto, não emerge como desvio moral ou herança cultural residual, mas como tecnologia social articulada à formação do capitalismo brasileiro.

Lélia Gonzalez contribui decisivamente para essa leitura ao definir o racismo como articulação ideológica e conjunto de práticas dotadas de eficácia estrutural. Para a autora, o racismo estabelece uma divisão racial do trabalho funcional à reprodução das formações socioeconômicas capitalistas, sendo um dos principais critérios de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Nesse processo, a população negra constitui, majoritariamente, a “massa marginal crescente” no capitalismo monopolista (Gonzalez, 2017, p. 35). Tal formulação evidencia que raça e classe não operam como dimensões paralelas, mas historicamente articuladas.

Silvio Almeida (2019) aprofunda essa abordagem ao destacar que o racismo, enquanto processo histórico e político, atua também na constituição das subjetividades. Segundo o autor, trata-se de um fenômeno que conforma consciências e afetos, conectando-se às práticas sociais e às formas de organização da vida cotidiana (Almeida, 2019, p. 40). Essa dimensão subjetiva do racismo explica sua persistência mesmo após a abolição formal da escravidão e a inexistência de dispositivos legais explicitamente segregacionistas.

A permanência dessas marcas históricas é compreendida, no materialismo histórico-dialético, como expressão da relação entre base material e superestrutura. Freire (2023) chama atenção para a necessidade de uma leitura dialética das relações entre mundo e consciência, produção econômica e produção cultural, ao afirmar que o passado escravocrata “corta as classes sociais, as dominantes e as dominadas”, produzindo práticas e compreensões de mundo que se atualizam continuamente (p. 149).

Do ponto de vista histórico-sociológico, Filice (2011) observa que raça consolidou-se como categoria de dominação e exclusão, sendo indispensável “elucidar suas diferentes faces” para a consolidação de relações mais democráticas, o que exige precisão conceitual quanto a racismo, preconceito e discriminação racial (p. 75). Essa necessidade já havia sido apontada por estudos da UNESCO desde a década de 1950, que reconheceram o preconceito racial como realidade concreta no Brasil e denunciaram o caráter mistificador da chamada democracia racial (Heilborn, 2010).

Damasceno demonstra que, no pós-abolição, o racismo foi reconfigurado por meio de ideologias pseudocientíficas importadas da Europa, como o positivismo, o

evolucionismo e o darwinismo social, que atribuíram à hierarquia racial o estatuto de determinação natural. Intelectuais como João Batista de Lacerda e Oliveira Vianna defenderam abertamente a superioridade branca, vinculando o embranquecimento da população ao projeto de civilização e industrialização do país. Lacerda, por exemplo, afirmava que os negros haviam “envenenado as gerações atuais com seus vícios” e que um Brasil branco seria condição para o progresso (Dasmasceno, 2024, p. 51-53). Oliveira Vianna, por sua vez, sentenciava que “a civilização é obra exclusiva do homem branco” (Dasmasceno, 2024, p. 57).

Nesse contexto, consolidou-se no país um projeto de embranquecimento articulado à formação do Estado nacional, ao mesmo tempo em que se difundia o mito da democracia racial. Conforme sintetiza Guimarães (*apud* Heringer, 2002), difundiu-se a ideia de que o Brasil seria uma sociedade sem “linha de cor”, sem barreiras legais à ascensão social, ocultando as desigualdades racialmente produzidas. Lélia Gonzalez (2020) denuncia essa ideologia ao afirmar que o suposto “paraíso racial” se sustenta à custa do massacre, da perseguição e da folclorização da cultura negra, enquanto a população negra permanece marginalizada, discriminada no trabalho, reprimida pela polícia e submetida à violência simbólica no espaço escolar (p. 182).

A análise de Damasceno sobre a abolição evidencia que o fim da escravidão não foi acompanhado de políticas de reparação. Joaquim Nabuco, embora defensor da abolição, jamais atribuiu aos negros estatuto pleno de humanidade e limitou suas preocupações à transição para o trabalho assalariado, sem defender indenização, acesso à terra ou garantias materiais aos libertos. Sua proposta implicava a formação de uma ampla massa de negros e negras despossuídos, compelidos a vender “voluntariamente” sua força de trabalho (Dasmasceno, 2024, p. 63-65). Tal processo assegurou a continuidade da exploração racializada no interior do capitalismo nascente.

Essas determinações históricas se expressam de forma concreta nos dados contemporâneos. Informações do IBGE revelam que 72,9% das pessoas que vivem com menos de US\$ 5,50 por dia são pretas ou pardas, enquanto apenas 18,6% são brancas. No mercado de trabalho, negros ocupam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, frente a 69% ocupados por brancos. O Atlas da Violência 2021 aponta que 77% das vítimas de homicídio no Brasil são negras, evidenciando a seletividade racial da violência letal (Cerqueira; Ferreira; Bueno, 2021).

No campo educacional, estudos do IPEA (2011) demonstram que, embora haja avanços pontuais, a desigualdade racial persiste no acesso, na permanência e nas

oportunidades educacionais. Em 2009, a taxa de escolarização líquida no ensino superior era de 21,3% para a população branca, contra apenas 8,3% para a população negra. Paixão (2003) evidencia que as políticas neoliberais aprofundaram essas desigualdades, afetando de forma mais intensa a população afro-descendente, especialmente no mundo do trabalho.

Evidências estatísticas oficiais confirmam que a desigualdade educacional no Brasil apresenta um marcado recorte racial. De acordo com a IBGE, na Síntese de Indicadores Sociais 2023, com base na PNAD Contínua 2022, a população branca possuía média de 10,4 anos de estudo, enquanto pessoas pretas e pardas apresentavam 8,9 anos, evidenciando uma defasagem educacional persistente por cor/raça. No que se refere à conclusão da educação básica, os dados indicam que 73,3% dos jovens brancos de 18 a 24 anos haviam concluído o ensino médio, ao passo que entre jovens pretos e pardos esse percentual era de 53,2%. Tais assimetrias se expressam também nas trajetórias escolares, uma vez que pretos e pardos concentram maiores taxas de distorção idade-série e abandono escolar. Informações convergentes do Inep, a partir do Censo da Educação Básica, reforçam que essas desigualdades se materializam no cotidiano das redes públicas de ensino, incidindo de forma desigual sobre permanência, progressão e acesso ao conhecimento escolar. Esses dados corroboram a interpretação de que a desigualdade educacional brasileira não se explica apenas por fatores socioeconômicos, mas opera como expressão do racismo estrutural, conferindo centralidade à Lei nº 10.639/2003 como política curricular voltada ao enfrentamento das hierarquias raciais que atravessam o sistema educacional.

Diante desse quadro, a raça deve ser compreendida como categoria histórica, social e política, indissociável da formação do capitalismo brasileiro e das estratégias de dominação que estruturam a sociedade. Negar essa dimensão implica reforçar leituras moralizantes ou individualizantes do racismo, obscurecendo suas bases materiais e institucionais.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 emerge como instrumento político-educacional fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a legislação tensiona o currículo eurocentrado e rompe com a invisibilização histórica da população negra no espaço escolar. Contudo, como será analisado nas seções seguintes, sua efetivação enfrenta resistências institucionais, limites formativos e disputas curriculares, evidenciando que a luta pela equidade racial na educação é um processo histórico,

contraditório e em permanente construção.

3.1.4 – A Lei 10.639/03 e Educação das Relações Raciais: Passos à frente no território educacional

“Tem toda razão o autor da frase “tudo é história”, pois tudo tem uma história.”
(Munanga, 2013, p. 1)

As palavras de Munanga (2013) denunciam o processo histórico que se iniciou com a invasão, no século XV, do povo europeu no continente africano, fato que se traduziu no início das relações entre os povos europeus e africanos, estas que foram balizadas no tráfico negreiro, na escravidão e na colonização do continente africano e de seus povos.

Em outras considerações Munanga (2005) aponta para a compreensão da relação entre racismo e escola, evidenciando como a estrutura educacional brasileira historicamente reproduz desigualdades raciais. Munanga (2005) analisa a construção do racismo à brasileira, demonstrando como a escola atua tanto na perpetuação da hegemonia eurocêntrica quanto como espaço potencial de resistência e transformação.

Entre outras formas, o racismo se consolidou na educação brasileira no processo histórico de exclusão da população negra diante do acesso, da permanência e da qualidade dos sistemas de ensino. A estrutura escolar, moldada por uma lógica colonial, tem operado como um espaço de reprodução das desigualdades, legitimando um currículo eurocêntrico que invisibiliza as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. Esse modelo curricular não apenas silencia narrativas, mas também reforça a construção de um indivíduo padronizado, alinhado a uma perspectiva hegemônica que nega a diversidade de experiências e identidades. Nesse cenário, a Lei 10.639/03 surge como uma ferramenta fundamental de enfrentamento a essa exclusão histórica, propondo a descentralização do currículo e a implementação de uma educação das relações raciais que reconheça e valorize as subjetividades presentes no território escolar. Ao garantir a existência de todos os indivíduos e suas relações intersubjetivas no ambiente educacional, essa legislação representa um passo à frente na luta por uma educação antirracista, democrática e socialmente justa.

De acordo com Filice (2011) o processo de focalização nas políticas educacionais para a população negra insere-se no âmbito das políticas de ação afirmativa e revelam

uma área de atuação do Estado brasileiro na desigualdade de oportunidades entre os diferentes segmentos. Ainda segundo a autora, as políticas educacionais afirmativas resultam das reivindicações culturais e políticas do movimento negro junto ao Estado brasileiro ao longo dos anos.

A Lei 10.639/03 e seus dispositivos normativos, como o Parecer nº 3 e a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, estabelecem diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assegurando o direito à igualdade, ao reconhecimento e valorização das identidades culturais no currículo escolar (BRASIL, 2004). O Parecer do Conselho Nacional da Educação, CNE/CP 003/2004, surge objetivando a regulamentação da Lei 10.639/03 e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A ação busca cumprir o estabelecido pela Constituição Federal em seus artigos 5º, Art. 210, Art. 206, Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os dispositivos supracitados tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola, e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (BRASIL, 2004). Desta forma, o parecer destaca a importância da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais.

Segundo o documento, o parecer destina-se a todas as pessoas do âmbito escolar:

Aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. **Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros**, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2, grifo nosso).

O documento ao reconhecer a escola com papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados destaca que

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 6, grifo nosso).

Neste sentido, o Parecer recomenda o diálogo com estudiosos e representantes do Movimento Negro, de forma que tal articulação permita uma análise crítica em torno destas realidades e desenvolver propostas para que se vençam as discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, como formar de compreender concepções e ações em torno de um projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (BRASIL, 2004)

A Resolução N° 01, do Conselho Nacional da Educação, de 17 de junho de 2004, faz parte de mais um dispositivo que regulamentam a implementação da Lei 10.639/03. Em seu Art. 2°, o documento destaca a meta de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004b). Destinada a toda a comunidade escolar, essa regulamentação enfatiza a superação do racismo e do etnocentrismo europeu, promovendo uma educação que reconheça a diversidade da sociedade brasileira.

3.1.5 - Limitações e desafios na implementação da Lei 10.639/03

Sueli Carneiro (2023) alerta para as evidências empíricas no tratamento desigual a que os negros estão submetidos no ambiente escolar e que apesar de algum reconhecimento das práticas discriminatórias de cunho racial, há letargia para estancar o processo de exclusão educacional dos negros, sobretudo, no tocante ao acesso, à permanência e ao sucesso educacional.

Gomes (2021) destaca a importância da implementação de políticas educacionais antirracistas, como a Lei 10.639/03, ressaltando os desafios impostos pela branquitude institucional e pela resistência de parte do corpo docente e gestor em promover uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade racial.

Silva (2022) ao pesquisar a educação das relações raciais no contexto educacional, reconhece a existência de duas categorias de currículos praticados, o Currículo Festivo e o Currículo Antirracista:

a) Currículo Festivo: realizado esporadicamente em eventos pontuais, ou ainda em atividades cotidianas, mas sem articulação com o PPP, marcos legais ou currículo. Essa perspectiva se caracteriza por meio de conteúdos despolitizados, a-históricos e acríticos. [...] *b) Currículo Antirracista:* reconhecido por ser construído coletivamente liderado por protagonismo docente. É realizado a partir do entendimento de que o racismo existe, estrutura e aloca os brasileiros em locais específicos geograficamente, na mentalidade das pessoas. (p. 137)

Essa distinção entre o Currículo Festivo e o Currículo Antirracista evidencia como a implementação da Lei 10.639/03 ainda enfrenta barreiras estruturais dentro do ambiente escolar. Enquanto o primeiro se limita a ações superficiais, sem impacto real na desconstrução do racismo, o segundo exige um compromisso contínuo com a transformação das práticas pedagógicas e do próprio projeto político-pedagógico (PPP). Nesse sentido, a resistência de parte do corpo docente e gestor, apontada por Gomes (2021), reforça a permanência da branquitude institucional como um obstáculo à construção de uma educação verdadeiramente antirracista. A efetivação da lei, portanto, depende não apenas da sua obrigatoriedade, mas da vontade política e do engajamento coletivo para que as relações raciais sejam tratadas de forma crítica e transversal no currículo escolar.

Os desafios persistem. A III CONAPIR (2013) destacou problemas estruturais nas escolas que atendem majoritariamente alunos negros, reforçando desigualdades no acesso, na permanência e no conteúdo curricular. O Ministério da Educação apontou fragilidades na implementação da Lei, como a ausência de políticas integradas e de capacitação docente, restringindo sua efetividade a iniciativas isoladas (BRASIL, 2008). Gomes (2013) reforça a necessidade de estudos para avaliar o impacto real da Lei 10.639/03, enquanto Filice (2011) ressalta a invisibilidade do negro no currículo e na memória social dos atores educacionais.

Neste cenário, a situação da Lei 10.639/03 é destacada na publicação do Ministério da Educação “Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03”, o documento revela algumas fragilidades no processo de implementação da lei, como a ausência de ações sistemáticas e integradas entre os órgãos responsáveis no sentido de divulgá-la e de criar as condições necessárias para a sua efetiva aplicação. O documento

destaca ainda o resultado de tal fragilidade que, por falta de apoio dos sistemas educacionais, restringe uma lei federal a ações isoladas de profissionais comprometidos com os princípios da igualdade racial (Brasil, 2008).

Algumas expectativas em relação ao processo de implementação da lei são apresentadas pelo texto legal: 1) a ausência de um papel proativo do MEC no sentido de garantir a regulamentação do regime de colaboração e na construção de parcerias; 2) Necessidade de superação das dificuldades de compreensão do campo conceitual relacionado às relações étnico-raciais, observado na carência de profissionais capacitados para abordagem da temática; 3) Compreensão do papel, da função e das responsabilidades dos diversos atores presentes no próprio processo de construção do plano e na sua implementação (Brasil, 2008).

Gomes (2013) destaca a falta de informações precisas no âmbito da implementação da Lei 10.639/03 mesmo após mais de 20 anos de sua aprovação, trazendo a necessidade de estudos e levantamentos que apontem o nível de implementação e o grau de enraizamento da lei. Segundo a autora “[...] faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo” (p.22).

Filice (2011, p. 01) demarca uma série de fatores que desencadeou a inquietude intelectual para pesquisar sobre a influência da cultura do racismo no âmbito das políticas públicas, tais como: O desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; a insuficiência de materiais pedagógicos específicos ao alcance dos professores; a aparente crença no mito da democracia racial; a invisibilidade social do negro na memória social dos discentes, docentes e nas práticas vividas de preconceito racial.

Considerando o que recomenda Gomes (2013) esta pesquisa se desenvolve em torno da análise da implementação da Lei 10.639/03, a partir da percepção dos principais sujeitos no âmbito escolar. Problematizando se a identidade racial das escolas de anos iniciais mais brancas e mais pretas do DF tem relação com a construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais?

Diante desse cenário, o processo de implementação da Lei 10.639/03 no Brasil tem sido marcado por desafios e avanços no que diz respeito à promoção da igualdade racial e ao reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana dentro do ambiente escolar. Embora a lei tenha isto como objetivo principal, a realidade da sua implementação ainda apresenta lacunas, especialmente em escolas com perfis raciais

distintos. Estudos como os de Jaccoud (2008) e Filice (2011) indicam que, mesmo com a legislação em vigor, as práticas de preconceito e discriminação racial continuam presentes, refletindo-se não apenas nas relações entre alunos e professores, mas também no currículo e nos materiais didáticos. Isso é particularmente evidente quando se considera as diferenças raciais entre as escolas, como no caso do Distrito Federal, onde instituições com perfis mais brancos e mais negros podem apresentar abordagens diferentes para a implementação da educação das relações raciais.

Nesse contexto, a identidade racial da comunidade escolar, que envolve desde gestores até professores e alunos, desempenha um papel crucial na maneira como as políticas de inclusão racial são aplicadas e no tipo de abordagem pedagógica adotada. A maneira como esses sujeitos percebem e valorizam a diversidade racial pode influenciar diretamente o cumprimento da Lei 10.639/03. Enquanto algumas escolas podem adotar práticas mais integradoras e reflexivas sobre o racismo estrutural, outras podem perpetuar uma visão mais eurocêntrica e excludente, resultando em uma implementação desigual da lei. A partir disso, a análise das práticas pedagógicas e das dinâmicas de identidade racial nessas escolas é fundamental para entender até que ponto a Lei 10.639/03 está sendo efetivamente implementada de maneira que reflita a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Essa investigação busca, portanto, compreender como as identidades raciais da comunidade escolar influenciam a construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, com ênfase nas escolas com perfis raciais distintos do DF.

3.2 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS INICIAIS

Os estudos mapeados no Estado do Conhecimento convergiram ao apontar os anos iniciais como etapa estratégica para a construção da identidade racial, da autoestima e do pertencimento das crianças, ao mesmo tempo em que revelam a fragilidade da incorporação da EREER como dimensão estruturante do currículo nessa fase da escolarização. Predominam análises que identificam a presença de práticas episódicas, frequentemente restritas a datas comemorativas, em detrimento de abordagens contínuas e críticas integradas ao Projeto Político-Pedagógico. Tais achados dialogam diretamente com a teoria crítica do currículo, ao evidenciar que o currículo não é neutro, mas espaço de disputa política, cultural e ideológica (Apple, 2006; Moreira; Silva, 2013). Este eixo

teórico, portanto, permite compreender o currículo nos anos iniciais como campo privilegiado de reprodução ou enfrentamento das desigualdades raciais, articulando currículo prescrito, currículo modelado e currículo vivido à luz das mediações institucionais identificadas no Estado do Conhecimento.

Neste segundo eixo aprofundaremos a discussão em torno da relevância da temática negra no campo dos estudos curriculares, sobretudo na etapa dos anos iniciais, palco de atuação de pedagogos/as como docentes em turmas com crianças que estão em idade escolar cujas as identidades estão em pleno desenvolvimento, e portanto, tratar sobre branquitude e negritude é imperativo. Neste cenário, destacamos a importância do enfrentamento do Currículo Festivo para a construção de um Currículo Antirracista. Encerramos com o debate em torno de uma educação antirracista e das pedagogias contra-hegemônicas.

3.2.1 – O campo do currículo e as relações raciais

A educação, enquanto prática social é atravessada por disputas ideológicas que refletem e reproduzem as relações de poder vigentes. Como aponta Santomé (2003), o currículo não é um espaço neutro, mas um artefato político que seleciona e hierarquiza saberes, legitimando determinados grupos sociais enquanto silencia outros. Nesse sentido, ao compreendermos o currículo como território em disputa, torna-se essencial analisar como as teorias críticas e pós-críticas do currículo dialogam com os estudos decoloniais e interseccionais para denunciar e transformar a lógica hegemônica que estrutura os sistemas educativos. As reflexões de Césaire, Fanon e Sueli Carneiro, entre outros, evidenciam que a colonialidade persiste no contexto escolar, sustentando desigualdades raciais, de classe e de gênero.

Os estudos de Césaire (1978), Carneiro (2023) e Fanon (2020) questionam a colonialidade do poder e do saber, evidenciando como as estruturas sociais perpetuam a marginalização de determinados grupos e indivíduos. Essas análises dialogam diretamente com os estudos de Apple (2006) e Santomé (2003) que questionam a reprodução das desigualdades no currículo escolar, que opera como um mecanismo de manutenção das hierarquias sociais. Assim, compreender o currículo a partir de uma lente crítica implica reconhecer como a herança colonial se manifesta nas práticas pedagógicas

e na seleção do conhecimento legitimado na escola, desconsiderando epistemologias não hegemônicas e reforçando o epistemicídio¹⁵ (Carneiro, 2023).

A partir desse entendimento, este debate busca aprofundar a relação entre currículo, identidade e justiça social, questionando como a educação pode ser um instrumento de resistência e reconstrução a partir de dispositivos como a própria Lei 10.639/03.

Sempre convém lembrar-se de que uma das razões dos sistemas educacionais nas sociedades democráticas é a de preparar cidadãos e cidadãs para exercer os seus direitos e deveres sócias de maneira responsável, solidária e democrática (Santomé, 2003, p. 211).

Althusser analisa a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, cuja função central é reproduzir as relações de produção e a ideologia dominante. Segundo o autor, historicamente, a escola, enquanto instituição do Estado, emergiu e se consolidou com a formação dos Estados-nação modernos, especialmente após a Revolução Industrial e as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, ela foi integrada como um instrumento para moldar os indivíduos de acordo com as exigências da nova ordem capitalista, promovendo as habilidades técnicas necessárias para o trabalho, mas também inculcando a ideologia dominante que sustenta a estrutura de classes e a exploração capitalista. Segundo Althusser (1985) a escola opera de forma "silenciosa" e contínua, ao lado de outras instituições, moldando os indivíduos para que aceitem como "natural" a hierarquia social e as relações de dominação. Assim, a escola não apenas transmite conhecimento, mas, sobretudo, reproduz a ideologia que legitima e perpetua as hegemonias dominantes na sociedade:

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram *a sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da «prática» desta. (Althusser, 1985, p. 22)

De acordo com Apple (2006), Sacristán (2000), Santomé (2003), Saviani (2011) e Silva (2005), o currículo escolar não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um espaço de disputas simbólicas e políticas que reflete e reproduz as relações de poder da sociedade.

Utilizaremos a obra de Silva (2005) por realizar um levantamento histórico das principais teorias curriculares que analisam a função social da escola e que pensam o

¹⁵ Sueli Carneiro define epistemicídio como a negação da legitimidade de conhecimentos produzidos por grupos marginalizados. A filósofa e ativista brasileira considera que o epistemicídio é uma estratégia de dominação racial.

currículo como uma questão de poder ao reproduzir os conhecimentos, princípios, culturas e ideologias de um determinado grupo dominante. Segundo o autor, os primeiros estudos curriculares, as teorias tradicionais, surgidas no início do século XX, no contexto histórico da revolução industrial e da administração científica, pressupõem a escola e o sistema educacional, como um espaço neutro, científico e desinteressado. Em contraste, “as teorias críticas e as teorias pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (p. 16).

Nesse sentido, as teorias críticas do currículo denunciam os arranjos sociais e educacionais que reproduzem as desigualdades e as injustiças sociais (Silva, 2005). Esses estudos se contrapõem a ideia de que a escola é um ambiente politicamente, ideologicamente e culturalmente neutro. Diante disso, apontam para a necessidade de observar a escola como um espaço onde se (re)produz, estruturas sociais, culturas, princípios, valores, comportamentos, hábitos, formas de se relacionar e de pensar presentes de forma objetiva ou não no currículo e no contexto escolar. Ou seja, quem determina o currículo determina que tipo de indivíduos estamos formando nas escolas. Silva (2005), ao destacar que o currículo busca modificar pessoas questiona:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (p. 15, grifo nosso).

Silva (2005) afirma que as teorias pós-críticas do currículo ampliaram a visão das teorias críticas, que enfatizam a classe social, e passam a analisar as dinâmicas de poder no contexto escolar a partir das relações de classe, gênero, etnia, raça e sexualidade:

Moreira e Silva (2002, p. 8) destacam o currículo como um artefato social e cultural:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal -- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Paraíso (2023) define o currículo como um artefato cultural que reflete jogos de poder e alianças sobre o que deve ser ensinado, destacando seu papel em silenciar ou negar determinadas culturas, enquanto valoriza outras:

É aquilo que professoras fazem no cotidiano de sua sala de aula, no encontro com estudantes e suas culturas. É um texto étnico e racial que pode colonizar ou efetivar estratégias de descolonização. É uma linguagem que produz sujeitos, constrói identidades ou produz subjetividades. É uma prática que pode reforçar relações de gênero ou implementar estratégias para desfazer essas relações e desarranjar divisões e normalizações que hierarquizam e produzem desigualdades (Paraíso, 2023, p.10, grifo nosso)

Para a pesquisadora, o currículo é uma prática política e pedagógica em constante disputa, que forma sujeitos e direciona as percepções do mundo. Ao ser concebido como um "texto cultural", ele molda narrativas e significados que ensinam e formam, refletindo as lutas e tensões dentro da sociedade. Portanto, o currículo é uma ferramenta poderosa, tanto para reforçar desigualdades como para promover transformações sociais por meio da educação.

Sacristán (2000) concebe o currículo escolar como um instrumento que reflete e reproduz valores sociais e culturais, assumindo um papel central na socialização dentro da escola. Nesse contexto, a escola amplia suas funções, substituindo outros agentes sociais com o apoio da família e instituições. Essa transformação impacta as relações pedagógicas, os códigos curriculares e o papel dos professores. Além disso, o autor defende que o currículo deve ser construído de forma dinâmica e dialógica, por meio da participação ativa da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e demais atores sociais.

Sacristán (2000) destaca também a necessidade de elucidar o processo de construção curricular como forma de entender a prática pedagógica e o grau de influência entre elementos normativos. Para tanto, o autor distingue seis níveis no processo de implementação curricular: o currículo prescrito, o currículo apresentado, o currículo modelado, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

Para fins dessa pesquisa serão utilizadas a análise documental do Projeto Político Pedagógico e demais documentos oficiais norteadores (*currículo prescrito*) e a abordagem da temática pelos docentes e gestores (*currículo modelado*) de forma a reunir informações que proporcionem avaliar o impacto da Lei 10.639/03 no contexto da prática pedagógica.

Apple (2013) questiona os modos contraditórios pela qual a escola funciona na sociedade contemporânea, ao reproduzir as dinâmicas sociais e culturais através da educação. O autor destaca como as pessoas que detêm o poder na sociedade agem de forma a delimitar o conhecimento e a cultura que devem ser repassados a determinados grupos sociais. O autor, ao recorrer à fala de Bourdieu: “[...] é necessário transgredir para avançar” (p. 66), questiona a dominação de uma ética da “privatização”, do individualismo alienado, da ganância e do lucro, para tanto, destaca a necessidade de um trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso para questionar os valores gerados pela sociedade. Desta forma, destaca a necessidade de questionar: Como a cultura e a educação operam na reprodução das relações sociais vigentes?

Por isso, devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos. (Apple, 2013, p. 56)

Diante das contradições presentes na escola enquanto espaço de reprodução e disputa de valores, torna-se fundamental questionar as formas pelas quais a educação contribui para a manutenção das desigualdades e das hegemonias culturais. Como aponta Apple (2013), a delimitação do conhecimento e da cultura ensinados reflete os interesses dos grupos dominantes, exigindo uma análise crítica sobre os mecanismos que perpetuam a exclusão e a marginalização dentro do currículo escolar. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 surge como uma política pública que busca romper com essa lógica, propondo a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino como forma de valorização das identidades negras e de enfrentamento do racismo estrutural.

3.2.2- O movimento negro como sujeito político e pedagógico

A consolidação da Educação das Relações Raciais no currículo escolar não pode ser compreendida dissociada da trajetória histórica do movimento negro brasileiro. Em O movimento negro educador, Nilma Lino Gomes sustenta que a Lei nº 10.639/2003 não se configura como concessão benevolente do Estado, mas como resultado de lutas históricas protagonizadas por sujeitos coletivos que, ao longo do tempo, produziram saberes, práticas pedagógicas e projetos de emancipação social à margem — e, muitas vezes, em confronto — com a institucionalidade dominante. Nessa perspectiva, a autora afirma de forma categórica: “este trabalho tem como tese principal o papel do

movimento negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017, p. 14).

Ao reconhecer o movimento negro como educador, Gomes desloca a centralidade da produção do conhecimento das instâncias exclusivamente estatais e acadêmicas para as experiências políticas, culturais e pedagógicas construídas nas lutas por direitos. Trata-se de uma epistemologia da práxis, na qual educação, identidade racial e emancipação se articulam de forma indissociável. O movimento negro, nessa leitura, não apenas reivindica políticas públicas, mas produz interpretações críticas da realidade social, questionando os fundamentos do racismo, da desigualdade e da colonialidade que estruturam a sociedade brasileira e latino-americana.

Esse deslocamento epistemológico ganha ainda mais relevância no contexto contemporâneo, marcado pelo avanço de agendas conservadoras e pelo aprofundamento das desigualdades sociais. Conforme analisa a autora, “quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia” (Gomes, 2017, p. 16). Nesse cenário, o movimento negro e a intelectualidade negra assumem papel central ao se colocarem “contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo”, questionando “a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico” e denunciando os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes nas estruturas sociais e pedagógicas.

Nos termos de Quijano (2005), a globalização contemporânea constitui a culminação de um processo histórico iniciado com a constituição da América e com a formação do capitalismo colonial/moderno eurocentrado, estruturando um novo padrão de poder mundial. Nesse padrão, a classificação social da população com base na ideia de raça assume papel central, operando como construção histórica vinculada à experiência da dominação colonial e atravessando as dimensões fundamentais do poder, inclusive sua racionalidade eurocêntrica. Tal classificação, embora originada no colonialismo, ultrapassa-o historicamente, permanecendo como elemento estruturante da colonialidade do poder e organizando hierarquias sociais, econômicas e culturais no mundo contemporâneo. Assim, a noção de raça não se limita a marcador identitário, mas constitui mecanismo duradouro de ordenação social, que sustenta desigualdades e legitima relações de dominação ainda presentes nas instituições e nas práticas sociais.

A partir dessa leitura, a educação antirracista não pode ser reduzida à inclusão pontual de conteúdos ou à realização de atividades comemorativas. Ela implica a reorganização das relações pedagógicas, curriculares e institucionais, uma vez que enfrenta um alvo estrutural comum: “o racismo, o patriarcado e o capitalismo global, alimentados pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder, do ser e do saber” (Gomes, 2017, p. 127). Assim, o currículo se apresenta como espaço estratégico de disputa, no qual se confrontam projetos societários antagônicos.

Essa perspectiva contribui diretamente para a análise empírica desenvolvida nesta pesquisa. Ao compreender o movimento negro como referência política e pedagógica, torna-se possível explicar por que a implementação da Lei nº 10.639/2003, em muitos contextos escolares, se limita a ações pontuais, fragmentadas ou individualizadas. A ausência do movimento negro enquanto sujeito coletivo no interior da escola fragiliza a consolidação de práticas curriculares antirracistas, reforçando a dependência de iniciativas isoladas e a permanência de silenciamentos estruturais.

Por fim, Gomes reafirma que a luta por uma educação emancipatória exige resistência, organização coletiva e compromisso ético-político com a democracia. Em um contexto de retrocessos e disputas intensificadas, a autora adverte: “não podemos perder a esperança; é preciso sabedoria e resistência democráticas” (Gomes, 2017, p. 20). Tal afirmação dialoga diretamente com a concepção de educação defendida nesta dissertação, ao compreender a escola não apenas como espaço de reprodução, mas como território de luta, produção de saberes e construção coletiva de possibilidades emancipatórias.

3.2.4 - Educação antirracista e pedagogias contra-hegemônicas

Eu também, à medida que envelheço, me sinto mais fortemente comprometida com uma prática de abertura da mente, uma disposição à receber críticas, e acho que nossa experiência mais profunda do fascismo no mundo, até nos círculos chamados “liberais”, nos lembra que nossa vida, nosso trabalho, deve ser um exemplo. (hooks, 2017, p. 77)

Neste cenário, de crescimento de ideologias conservadoras, do neoliberalismo e de um currículo fascistizado (Silva, 2023), as Pedagogias Contra-Hegemônicas defendidas por Saviani, Freire e hooks propõe uma transformação na postura ingênua do professor para uma postura crítica, não só do contexto em que ele se insere, mas dos condicionantes de sua ação. “Essa é a condição para ele passar do âmbito das pedagogias

não críticas, isto é, hegemônicas, para assumir conscientemente uma perspectiva crítica, situando-se no âmbito da pedagogia contra-hegemônica” p. (Saviani, 2018, p. 128).

hooks e Paulo Freire defendem a educação como um ato político voltado à emancipação e à construção de uma sociedade mais justa, combatendo o racismo por meio da formação de sujeitos críticos e transformadores. hooks destaca a interseção entre pedagogias anticolonialista, crítica e feminista como base de sua prática pedagógica, permitindo questionar sistemas de dominação, como racismo e sexismo, e desenvolver métodos de ensino mais inclusivos e diversificados.

Ao defender uma Pedagogia Crítica centralizada na consciência de classe dos(as) grupos oprimidos(as) e na luta contra as estruturas opressoras, Paulo Freire nos lembra que não podemos nos adaptar à naturalização das desigualdades e destaca que é preciso ação e compromisso com a mudança em sua obra :

A esperança é algo necessário, mas não é suficiente. Pensar que esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. [...] **Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.** É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 2023, p. 15, grifo nosso).

Pinheiro (2023) enfatiza a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir de um olhar antirracista, sensível às opressões estruturais, especialmente ao racismo velado. Para isso, defende a atuação pedagógica na denúncia e reversão das desigualdades, que afetam a população negra em múltiplas dimensões, como cultural, psicológica e curricular.

Nesse sentido, hooks (2021) destaca a interdependência dos sistemas de dominação e como a conscientização transforma a percepção e a ação política de indivíduos comprometidos com o antirracismo, o feminismo e a liberdade sexual. Da mesma forma, Freire (2023) denuncia as opressões presentes na educação e propõe a esperança como uma prática política essencial para transformar estruturas sociais injustas. Para ele, a esperança precisa estar ancorada na ação, pois sem prática, torna-se uma espera inerte e vazia.

Hooks (2021) amplia essa ideia ao destacar a pedagogia como um ato de amor e construção coletiva, onde o ensino possibilita conexões autênticas e transformadoras. Ela reforça a importância da práxis e da consciência crítica na educação, defendendo-a como um espaço de ação política que promove mudanças sociais significativas. A

autora, adverte que um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade e de consciência coletiva, não apenas a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo ao redor. Em um mundo caracterizado por tanta polarização, educadores precisam resgatar os pontos de convergências para renovar e inspirar um espírito de constante resistência, pois:

Quando apenas apontamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem foco construtivo na resolução, afastamos a esperança. Dessa maneira, a crítica pode se tornar só uma expressão de profundo cinismo, que acaba servindo de apoio para a cultura dominante (2021, p. 25).

Vielmo (2020) analisa o legado da obra de Paulo Freire em diálogo com o feminismo e a importância de reconhecer uma questão central levantada pelo feminismo crítico: o racismo e o sexismo estão intrinsecamente ligados ao modo de produção capitalista. Em *Medo e Ousadia*, Paulo Freire afirmou: “Não acredito na possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modo de produção capitalista, numa sociedade burguesa” (Freire; Shor, 1987, p. 102). O diálogo, sem dúvida, constitui um dos principais legados de Freire, amplamente incorporado pela pedagogia feminista, juntamente com o processo de conscientização como instrumento de transformação social.

Essa descentralização do sujeito homem também se manifesta na evolução da obra de Paulo Freire. Se em *Pedagogia do Oprimido* o homem aparece como figura central da luta, em textos posteriores, como *Medo e Ousadia* e *Pedagogia da Esperança*, Freire incorpora influências feministas, ampliando sua abordagem para incluir gênero e raça. Assim, sua pedagogia libertadora passa a dialogar com as críticas feministas ao ir além do racismo e do capitalismo, reconhecendo múltiplas formas de opressão estrutural.

Silva (2025) reforça o coro em torno da importância de resgatar a obra de Paulo Freire no contexto de aprofundamento da agenda neoliberal associada ao crescimento da onda de conservadorismo e neofascismo:

Ler, estudar, pôr em prática Paulo Freire é oxigenar toxinas de intolerância, violência, autoritarismo; e enxergar a possibilidade real e concreta de outros mundos (currículos) possíveis e por que não de outro modo de produção também. Insistimos: quando o capitalismo se demonstra frágil e em crise, tal como já nos mostraram outros estudiosos, o fascismo é apenas o seu “Botão

de emergência”, e parece-me que Paulo Freire não é apenas a opção para que não se pressione esse botão, mas a escolha inteligente de resistência plausível e necessária! (Silva, 2025, p. 22)

Freire (2023, p. 77) aprofunda a concepção de educação ao afirmar que educar é “uma espécie de psicanálise histórico-sociocultural e política”, destacando que o ato educativo vai além da mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como um processo de mediação crítica das experiências vividas. Freire e Shor advertem que não há conhecimento isento de política ou de ideologia, “então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escola, o espaço institucional, para **desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante**” (1987, p. 49, grifo nosso). Dessa forma, a formação escolar não deve restringir-se ao domínio técnico e cognitivo, mas deve promover o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia intelectual e do compromisso ético com a transformação da realidade social.

Para as escolas se tornem espaços “gerados de sonhos, mas não de sono” (Santome, 2003, p. 219), urge valorizar o espaço escolar, os profissionais de educação, o currículo e os processos de ensino e aprendizagem, garantindo que os estudantes sejam estimulados a viver e a intervir com liberdade e otimismo na realidade. As pedagogias contra-hegemônicas, ao integrar as perspectivas de Freire e Hooks, possibilitam “esperançar” a partir de uma ação político-pedagógica que não se contenta em esperar passivamente por mudanças, mas que, a partir do desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica dos processos (des)estruturantes da sociedade, trabalha para transformar. Essa visão compartilhada de esperança como prática transformadora convida educadores e educandos a não silenciarem, mas se engajarem em uma jornada coletiva de mudança e rompimento com as estruturas que mantêm o status quo hegemônico e todas as suas violências correlatas. Tornam-se pedagogias comprometidas com a emancipação, construídas sobre a crença inabalável na capacidade humana de resistir, sonhar e realizar uma sociedade comprometida com a democracia, a solidariedade e a justiça social.

3.3 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE

Uma das lacunas mais evidentes apontadas pelo Estado do Conhecimento refere-se à baixa incidência de pesquisas que problematizem explicitamente a branquitude como categoria analítica no campo da EREER, especialmente no contexto dos anos

iniciais. Embora diversos estudos reconheçam a centralidade da identidade racial negra na construção de práticas antirracistas, poucos avançam na análise da branquitude enquanto estrutura histórica de privilégios que organiza o currículo, as relações escolares e as formas de silenciamento do racismo (Bento, 2022; Cardoso, 2010; Gomes, 2021). Ao dialogar com essa lacuna, este eixo teórico assume a branquitude como elemento constitutivo das práticas curriculares e pedagógicas, permitindo deslocar a análise do racismo do plano individual para o estrutural. Assim, a articulação entre EREER e branquitude possibilita compreender como discursos de neutralidade, universalismo e democracia racial operam na manutenção do status quo, afetando diretamente a construção de currículos antirracistas e o grau de enraizamento da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

Neste último eixo trataremos de categorias fundantes para a nossa pesquisa, são elas: Identidade, identidade racial e branquitude, além disso, dialogaremos com o tema da interseccionalidade, assunto sensível e necessário para nossa investigação e análise dos achados.

3.3.1 - Identidade, identidade racial e branquitude,

Stuart Hall (2011) analisa o processo de descentramento das identidades no contexto da modernidade tardia, compreendendo-o como resultado de transformações estruturais, institucionais e culturais que deslocam os referenciais estáveis que, historicamente, sustentaram a ideia de um sujeito unificado. Para o autor, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e transformando o indivíduo moderno” (Hall, 2011, p. 7).

Esse deslocamento não se restringe a mudanças subjetivas individuais, mas expressa uma crise mais ampla das estruturas sociais que organizam as relações de classe, gênero, sexualidade, etnia e raça. Conforme observa Hall, “as identidades modernas estão entrando em colapso, uma vez que os quadros de referência que ofereciam ancoragem simbólica aos sujeitos são tensionados por novas configurações sociais” (Hall, 2011, p. 9). Nesse sentido, a identidade torna-se uma questão precisamente quando aquilo que era percebido como fixo, coerente e natural passa a ser problematizado.

No campo das relações raciais, esse deslocamento permite compreender a identidade racial como construção histórica e relacional, produzida no interior de relações de poder. A identidade racial não se limita a uma dimensão cultural ou simbólica, mas

articula-se às condições materiais de existência, às hierarquias sociais e às formas de dominação historicamente constituídas (Hall, 2006; Williams, 1979). No espaço escolar, essas identidades atravessam as relações entre docentes, estudantes e gestores, incidindo diretamente sobre o currículo, as práticas pedagógicas e os modos de produção do conhecimento.

É nesse ponto que a contribuição de Cida Bento (2022) se torna central ao deslocar o olhar analítico da racialização exclusiva dos sujeitos negros para a problematização da branquitude enquanto identidade racial estruturante. Ao analisar a produção acadêmica e institucional sobre desigualdades raciais no Brasil, a autora identifica dois eixos recorrentes:

[...] de um lado, pensadores que afirmavam que os negros eram biologicamente inferiores; de outro, estudiosos que defendiam que, como escravizados, acabaram ficando psicologicamente deformados. **É interessante destacar que nenhum desses grupos apontou a existência de uma ‘deformação’ na personalidade do escravizador, isto é, do branco** (Bento, 2002, p. 62, grifo nosso).

Essa assimetria analítica revela um dos mecanismos centrais de funcionamento da branquitude: sua invisibilidade enquanto identidade racial, acompanhada da naturalização de seus privilégios. Bento define esse fenômeno como pacto narcísico da branquitude, entendido como “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”(Bento, 2002, p. 18). Esse pacto opera tanto no plano individual quanto institucional, sustentando a reprodução de desigualdades raciais ao mesmo tempo em que nega sua própria existência. Conforme a autora, “os brancos, em sua maioria, ao não se reconhecerem como parte essencial nas desigualdades raciais, não as associam à história branca vivida no país e ao racismo”(Bento, 2022, p. 121).

A análise de Lourenço Cardoso (2010) aprofunda essa discussão ao conceituar a branquitude como identidade racial historicamente construída, ainda que socialmente percebida como neutra. Para o autor, “a branquitude refere-se à identidade racial branca, construída e reconstruída histórica e socialmente” (Cardoso, 2010, p. 611), configurando-se como “lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos” (Cardoso, 2010, p. 614).

Cardoso diferencia ainda a branquitude acrítica, que sustenta a superioridade racial branca, da branquitude crítica, caracterizada pela desaprovação pública do racismo. Contudo, adverte que “tanto a branquitude crítica quanto a branquitude acrítica significam lugar de privilégio racial” (Cardoso, 2010, p. 625), o que evidencia que a crítica discursiva

ao racismo não implica, necessariamente, ruptura com as estruturas que produzem e reproduzem privilégios.

No campo educacional, essa lógica manifesta-se na manutenção de currículos eurocentrados, na naturalização da neutralidade pedagógica e na resistência à nomeação da raça como categoria analítica estruturante. Nilma Lino Gomes (2005; 2021) demonstra como o mito da democracia racial contribui para esse apagamento, ao produzir a falsa ideia de igualdade racial e ao deslocar o racismo para o plano do comportamento individual, desconsiderando suas bases estruturais. Para a autora, “descolonizar os currículos não é olhar apenas para negras e negros, mas focar também nas pessoas brancas e na reprodução histórica do confortável lugar da branquitude” (Gomes, 2021, p. 451).

Paulo Freire, ao refletir sobre racismo e autoritarismo na sociedade brasileira, reforça essa compreensão estrutural ao afirmar que o passado escravocrata “corta as classes sociais, as dominantes e as dominadas”, produzindo compreensões de mundo e práticas que se atualizam permanentemente no presente (Freire, 2023, p. 149). Em *Medo e Ousadia*, Freire reconhece seu lugar como homem branco e afirma: “se estou realmente contra o racismo de forma radical, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo” (Freire; Shor, 1987, p. 102).

A pesquisa de Nascimento (2020) – apresentada no *Estado do Conhecimento*, explora as percepções de professores sobre o impacto da branquitude e do eurocentrismo na educação, especialmente nas relações étnico-raciais e no ensino de ciências. O estudo defende que uma educação científica antirracista exige consciência racial e práticas antirracistas dos professores brancos.

Essa afirmação não relativiza a centralidade das lutas negras, mas explicita a responsabilidade política dos sujeitos brancos no enfrentamento do racismo, especialmente no campo educacional, onde a branquitude se afirma como referência normativa do saber, da autoridade e da legitimidade curricular.

Assim, compreender identidade racial e branquitude como categorias analíticas centrais permite desvelar os mecanismos pelos quais a escola participa da reprodução – ou da contestação – das hierarquias raciais. A identidade, longe de ser atributo individual, constitui-se como relação social mediada por poder, história e materialidade. Nesse sentido, a análise da implementação da Lei nº 10.639/2003 exige não apenas a valorização das identidades negras, mas o enfrentamento crítico da branquitude enquanto estrutura histórica, simbólica e institucional que organiza o currículo, as práticas pedagógicas e os processos de subjetivação no interior das escolas públicas e privadas do país.

3.3.2 - “Dei um passo à frente...”: Descentralizando o sujeito homem: gênero e raça

Fanon (2020), ao afirmar a necessidade de “dar um passo à frente”, formula uma crítica decisiva à alienação racial produzida pelo colonialismo, indicando a urgência de ruptura com as condições históricas que desumanizaram o sujeito negro. No entanto, embora sua obra represente um marco incontornável da crítica anticolonial, feministas negras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Bell hooks e Patricia Hill Collins problematizam os limites dessa formulação ao evidenciar a centralidade do sujeito homem — ainda que negro — como referência implícita do processo emancipatório. Essas autoras defendem que a superação das opressões raciais exige, necessariamente, uma leitura interseccional que incorpore gênero, raça e classe como dimensões indissociáveis das estruturas de dominação.

Sueli Carneiro aprofunda essa crítica ao demonstrar que o projeto moderno ocidental instituiu um sujeito hegemônico universal — branco, masculino, europeu — cuja existência ontológica se constrói pela negação do Outro racializado. Segundo a autora, “a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro” (Carneiro, 2023, p. 13).

Essa formulação desloca o debate antirracista do plano exclusivamente identitário ou moral para o campo ontológico e político, evidenciando que a emancipação negra não pode ser pensada sem a crítica à universalização do sujeito masculino. O “passo à frente”, nesse sentido, não se limita à ruptura com o colonialismo externo, mas exige o enfrentamento das hierarquias internas que estruturam gênero e raça como tecnologias de poder.

Ao desenvolver o conceito de dispositivo de racialidade, Carneiro demonstra que raça e gênero operam de forma articulada no interior da biopolítica moderna, produzindo efeitos específicos sobre corpos negros generificados. Nas palavras da autora, “na biopolítica, gênero e raça se articulam produzindo efeitos específicos” (Carneiro, 2023, p. 57).

Essa articulação revela que as mulheres negras ocupam um lugar estruturalmente diferenciado nas relações de poder, sendo historicamente posicionadas como sujeitos do trabalho, da reprodução e da subalternização simbólica. Tal leitura tensiona diretamente abordagens que privilegiam apenas a categoria classe ou que tomam o homem — inclusive o homem negro — como sujeito político universal.

Nesse sentido, Carneiro formula uma crítica contundente às interpretações que absolutizam a classe social como chave explicativa única das desigualdades. Para a autora, “a noção de apartheid social e a supremacia do conceito de classe social [...] não alcançam — ao contrário, invisibilizam ou mascaram — a contradição racial presente nas sociedades multirraciais”(Carneiro, 2023, p. 354).

Essa crítica dialoga diretamente com o esforço de descentralização do sujeito homem ao demonstrar que a experiência racializada e generificada não pode ser subsumida a categorias universais abstratas. Ao contrário, a manutenção dessas abstrações contribui para a reprodução da hegemonia branca e masculina no interior dos próprios discursos críticos.

Outro eixo central da contribuição de Sueli Carneiro refere-se ao epistemicídio, entendido como processo sistemático de desqualificação e silenciamento dos saberes produzidos por populações negras, em especial por mulheres negras. Segundo a autora, “o epistemicídio é resultado do rebaixamento e do **sequestro da razão** das pessoas negras, algo que começa na escola e se estende até o ensino superior”(Carneiro, 2023, p. 349, grifo nosso).

Essa análise possui implicações diretas para o campo educacional e curricular, ao evidenciar que a escola não é apenas espaço de reprodução material das desigualdades, mas também de produção simbólica da subalternidade. O currículo, ao privilegiar referências eurocentradas e masculinas, contribui para a naturalização da branquitude como norma e para a marginalização de epistemologias afro-diaspóricas e feministas negras.

Ao mesmo tempo, Carneiro propõe uma concepção crítica de universalidade que recusa tanto o universalismo abstrato quanto os essencialismos identitários. Em formulação síntese, a autora afirma: “ser negro, sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra”(Carneiro, 2023, p. 360).

Essa perspectiva permite compreender a identidade como processo histórico, relacional e contraditório, reforçando a necessidade de práticas políticas e pedagógicas capazes de articular diferença e universalidade sem hierarquização. Assim, a descentralização do sujeito homem não implica fragmentação da luta, mas o seu aprofundamento crítico.

Articuladas às contribuições de Lélia Gonzalez (2020), Bell hooks (2019) e Patricia Hill Collins (2021), as reflexões de Sueli Carneiro evidenciam que a luta

antirracista, para ser efetivamente emancipatória, deve enfrentar simultaneamente o racismo, o sexismo e o epistemicídio que estruturam a sociabilidade capitalista e colonial. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais, longe de se restringir à visibilidade cultural, deve assumir um compromisso político-pedagógico com a transformação das relações de poder que atravessam o currículo, a escola e a própria produção do conhecimento.

Ao incorporar gênero e raça como categorias analíticas centrais, esta pesquisa reafirma que “dar um passo à frente” significa deslocar o sujeito homem como medida do humano, abrindo caminho para uma pedagogia crítica, interseccional e antirracista, comprometida com a construção de uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

4. DA ANÁLISE DOS ACHADOS: “Quem tem santo é quem entende”

“Pessoas comuns fazem uso da interseccionalidade como ferramenta analítica quando percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais” (Collins; Bilge, 2021, p. 17, grifo nosso)

A expressão “Quem tem santo é quem entende” remete à ideia de conhecimento construído na experiência, na vivência e no pertencimento, elementos centrais nas epistemologias de matriz afro-brasileira. Nessa perspectiva, o saber não se reduz à abstração teórica, mas emerge da prática, do vínculo e da inserção em determinados contextos culturais e sociais. Sodré (2002) argumenta que, nas tradições afro-brasileiras, o conhecimento é indissociável da experiência vivida, sendo produzido na relação entre sujeitos, comunidade e mundo, em processos marcados pela oralidade, pela memória e pela prática ritual. Essa compreensão orienta a análise dos achados desta pesquisa, que se fundamenta na leitura das experiências concretas observadas no campo empírico, considerando as vozes dos sujeitos e as mediações institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, interpretar os dados implica reconhecer que a compreensão das práticas educativas investigadas se constrói no encontro entre teoria e experiência, evidenciando que o conhecimento sobre a realidade escolar se produz no próprio processo de vivência e análise das relações sociais.

Esta seção apresenta e sistematiza os achados empíricos da pesquisa, mobilizando o arcabouço metodológico delineado na Seção 2 e aprofundando o referencial teórico construído ao longo da Seção 3, em diálogo com a realidade investigada, compreendida como fenômeno complexo, histórico e multidimensional. Parte-se da compreensão de que a educação se realiza em unidade dialética com a totalidade social, conjugando aspirações e necessidades humanas no contexto objetivo de uma situação histórico-social (Cury, 1986). Neste contexto, a interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) como ferramenta analítica permite compreender como o poder opera de maneira relacional e interseccional, sendo produzido e reproduzido no cotidiano por meio de práticas, discursos e silenciamentos que moldam as experiências de sujeitos e instituições.

Cabe explicitar que a organização desta seção analítica, embora apresente os achados empíricos de forma sistematizada, não pressupõe uma separação ontológica entre dados e teoria. Em consonância com o materialismo histórico-dialético, compreende-se que a realidade empírica não é apreendida como dado bruto, mas como realidade social, dinâmica e em movimento já mediada por relações históricas, materiais e simbólicas.

Assim, as narrativas docentes aqui analisadas foram produzidas, selecionadas e interpretadas desde o início em diálogo permanente com as categorias teóricas mobilizadas ao longo da pesquisa, de modo que empiria e teoria coexistem no movimento analítico. A opção por explicitar os achados em uma seção específica responde a uma escolha expositiva e didática, voltada à inteligibilidade do percurso interpretativo, sem romper com a lógica dialética do concreto pensado, na qual os dados emergem articulados às experiências sociais dos sujeitos, às mediações institucionais e às categorias analíticas que se constituem e se redefinem ao longo do processo investigativo.

Em coerência com a abordagem qualitativa e com a estratégia do estudo de caso, os dados são analisados a partir da articulação entre: (i) teoria crítica do currículo e epistemologias marxistas, para evidenciar o currículo como campo de disputa e a escola como espaço atravessado por contradições e relações de poder (Apple, 2006; Cury, 1986; Sacristán, 2000); (ii) a abordagem do ciclo de políticas, para compreender a trajetória e a recontextualização da Lei nº 10.639/2003 e de seus dispositivos curriculares entre os contextos de influência, produção do texto e prática (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2022); e (iii) a interseccionalidade, como ferramenta analítica para captar a imbricação estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado e suas expressões nas práticas escolares, nos discursos e nos dispositivos institucionais (Akotirene, 2019; Collins, 2021).

Operacionalmente, a análise dos achados resulta da triangulação de três instrumentos de produção e sistematização de informações: (a) análise documental, centrada em textos curriculares e institucionais (como PPP e documentos orientadores), visando identificar presenças, deslocamentos e silenciamentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais; (b) entrevistas semiestruturadas, como via de acesso às interpretações, narrativas e justificativas de educadoras e educadores sobre currículo, prática e implementação da Lei nº 10.639/2003; e (c) observações, para apreender a materialidade cotidiana da escola e tensionar a relação entre discurso e prática, aproximando-se da perspectiva dos sujeitos e das dinâmicas do contexto escolar (Lüdke; André, 2018).

Com esse enquadramento, os achados são apresentados de modo a conectar currículo prescrito, currículo vivido e práxis docente, buscando tornar inteligíveis as condições históricas e institucionais que favorecem ou limitam a efetivação de um currículo comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, a Seção 4 consolida o movimento analítico que, do “real vivido” ao “concreto pensado”, examina as contradições, mediações e disputas que atravessam a implementação da Lei nº

10.639/2003 em contextos escolares situados em territórios com perfis raciais distintos (Marx, 2013; Cury, 1986).

4.1 Análise documental: currículo prescrito, política curricular e contradições

Esta subseção apresenta a análise documental dos principais textos normativos e institucionais que estruturam a política curricular do Distrito Federal e orientam a organização do trabalho pedagógico nas escolas investigadas. A análise documental é compreendida como estratégia metodológica central para apreender o currículo prescrito enquanto expressão material de intenções políticas, disputas ideológicas e escolhas normativas que conformam o campo educacional (Lüdke; André, 2018).

No campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a análise documental busca identificar presenças, ausências e silenciamentos relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003. Parte-se do entendimento de que a não nomeação explícita do racismo, da raça ou da branquitude nos textos curriculares constitui dado analítico relevante, pois tende a diluir desigualdades historicamente produzidas em formulações universalizantes de diversidade e inclusão (Bento, 2022).

Dessa forma, a análise documental cumpre dupla função: (i) revelar as intenções e prescrições políticas expressas nos documentos oficiais e (ii) possibilitar a comparação entre o discurso normativo e a realidade concreta, evidenciando contradições, limites e possibilidades da política curricular antirracista. Essa leitura crítica permite compreender como o currículo prescrito pode, simultaneamente, abrir brechas para práticas contra-hegemônicas e reproduzir estruturas de poder racializadas.

A subseção organiza-se a partir da análise de cinco documentos: (i) os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal; (ii) o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais (2ª edição, 2018); (iii) as Orientações Pedagógicas para a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Distrito Federal; (iv) o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cida Bento; e (v) o Projeto Político-Pedagógico da Escola Sueli Carneiro. A leitura integrada desses textos busca evidenciar como a política curricular se estrutura no plano do prescrito e quais contradições emergem quando confrontada com a efetivação da ERER no contexto escolar.

4.1.1 Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal

O Currículo em Movimento do Distrito Federal fundamenta-se na compreensão de que o currículo não constitui um documento estático, mas um processo histórico, coletivo e permanentemente construído nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o próprio documento afirma que se trata de um currículo concebido como processo dinâmico, aberto às transformações sociais e às realidades escolares, articulando teoria e prática no cotidiano educativo. Assim, o currículo é entendido como construção histórica em constante reelaboração, vinculada às demandas dos sujeitos e às contradições sociais, razão pela qual é denominado “em movimento”, isto é, um currículo que se atualiza nas práticas, nas experiências escolares e na participação coletiva da comunidade educativa, não se reduzindo a uma prescrição fixa, mas a uma orientação que se materializa no processo educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, grifo nosso).

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CEMDF) explicitam a opção político-epistemológica da Secretaria de Estado de Educação por uma concepção de currículo alinhada às Teorias Crítica e Pós-Crítica, recusando a neutralidade curricular e a compreensão do currículo como mero instrumento técnico de organização de conteúdos. O documento parte do entendimento de que o currículo é uma produção social, histórica e ideológica, atravessada por disputas simbólicas e materiais, refletindo e, ao mesmo tempo, tensionando as relações de poder que estruturam a sociedade.

Nessa perspectiva, o CEMDF afirma explicitamente que o currículo deve ser: *“ideologicamente situado e considerar as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais”* (DISTRITO FEDERAL, 2014b, grifo nosso).

Ao adotar tal posicionamento, o documento se alinha à tradição da teoria crítica do currículo, que compreende a escola como espaço contraditório: simultaneamente reprodutor de desigualdades e potencial locus de resistência e transformação social (Apple, 2006; Sacristán, 2000). A educação, portanto, não é concebida como prática neutra ou descolada da realidade social, mas como processo que participa ativamente da formação de sujeitos e da produção de sentidos sobre o mundo.

Os Pressupostos Teóricos também enfatizam que a escola extrapola os limites do espaço intramuros, reconhecendo que o ambiente escolar é atravessado por múltiplos discursos sociais. Conforme o documento: *“a escola recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões distintas, que trazem para dentro do ambiente escolar discursos que colaboram para sua efetivação e transformação”* (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

Essa concepção reafirma a educação como prática social situada, em diálogo permanente com o território, a comunidade e as experiências históricas dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o CEMDF fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, reconhecendo que o processo educativo é mediado pelas condições materiais de existência e pelas relações sociais, o que impõe à escola o desafio de revisar permanentemente suas concepções e práticas pedagógicas, sobretudo no contexto da educação pública.

No que se refere à diversidade, os Pressupostos Teóricos apresentam uma definição ampliada, que inclui explicitamente a dimensão racial: “*diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais*” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41).

Nesse marco conceitual, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é compreendida como componente indissociável do enfrentamento das desigualdades estruturais, sendo reforçada pela indicação de conceitos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo e xenofobia como categorias relevantes para o trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014). O documento ainda enfatiza que tais temas devem ser abordados de forma crítica, possibilitando aos estudantes compreenderem as implicações éticas e políticas dos debates raciais, sem reduzi-los à doutrinação (BRASIL, 2009 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 42).

Assim, no plano dos pressupostos, o Currículo em Movimento do DF apresenta uma base teórica consistente para a construção de uma educação crítica, integral e comprometida com o enfrentamento do racismo e de outras formas de opressão.

4.1.2 O Currículo em Movimento do Distrito Federal

Distintamente do plano dos Pressupostos Teóricos, o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental, em sua 2ª edição (2018), configura-se como o texto normativo responsável por operacionalizar a política curricular do Distrito Federal no nível do currículo prescrito. É nesse âmbito que se explicitam os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e os eixos estruturantes destinados aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino

Fundamental, tornando-se particularmente visíveis as mediações entre os princípios teórico-políticos enunciados e as escolhas curriculares efetivamente institucionalizadas.

Em pesquisa anterior desenvolvida no contexto da 1ª edição do Currículo em Movimento (2014) — realizada no âmbito de monografia apresentada à Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça — observou-se a existência de uma correspondência explícita entre os pressupostos críticos do documento e sua normatização curricular. No referido estudo, intitulado “Aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003: estudo de caso de uma instituição de ensino pública do Distrito Federal”, identificou-se que, para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o currículo estabelecia como objetivo de aprendizagem **“analisar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como forma de executar uma ação afirmativa na prática”** (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 106, grifo nosso).

Tal formulação atribuía centralidade normativa à Educação das Relações Étnico-Raciais, conferindo à legislação antirracista estatuto estruturante no processo de ensino-aprendizagem. Ao explicitar a Lei nº 10.639/2003 como objeto direto do currículo, o documento reduzia significativamente as margens de ambiguidade interpretativa no contexto da prática pedagógica, fortalecendo a obrigatoriedade de sua implementação e a articulação entre currículo, política pública e justiça racial.

Entretanto, a revisão curricular de 2018 introduz um deslocamento normativo relevante. A menção explícita às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é suprimida dos objetivos de aprendizagem tanto do 4º quanto do 5º ano, sendo substituída por formulações mais amplas e genéricas, tais como: “reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural, étnico-racial e de gênero”. Esse movimento produz um esvaziamento normativo da Educação das Relações Étnico-Raciais, ao deslocar a legislação antirracista de um lugar estruturante para um plano discursivo mais difuso, o que amplia as possibilidades de interpretação, seleção e, em alguns casos, de omissão no contexto da prática escolar.

Tabela 0-12 - Comparativo entre a previsão expressa da Lei 10.639/03 entre as edições do Currículo em Movimento do DF

etapa	1ª edição		2ª edição	
	objetivo	conteúdo	objetivo	conteúdo
4º ano	Analisar as leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de executar uma ação afirmativa na prática.	Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, leis 10.639/03 e 11.645/08.	<i>Não há previsão expressa da Lei 10.639/03</i>	<i>Não há previsão expressa da Lei 10.639/03</i>
5º ano	Analisar as leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de executar uma ação afirmativa na prática.	Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, leis 10.639/03 e 11.645/08.	<i>Não há previsão expressa da Lei 10.639/03</i>	Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Declaração e Plataforma de Ação de Pequim - 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, <i>Leis 10.639/03 e 11.645/08</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Conforme organizamos na Tabela 12 - Comparativo entre a previsão expressa da Lei 10.639/03 entre as edições do Currículo em Movimento do DF, embora o termo “Lei 10.639/03” permaneça citado em alguns conteúdos do 5º ano, sua retirada dos objetivos de aprendizagem representa um rebaixamento do grau de normatividade da política curricular. À luz da abordagem do ciclo de políticas, esse movimento pode ser interpretado como uma recontextualização do texto da política que, no contexto de produção, dilui a obrigatoriedade explícita da educação antirracista, ampliando as margens de interpretação no contexto da prática. Como consequência, a efetivação da

ERER passa a depender, em maior medida, das disposições, formações e posicionamentos políticos dos sujeitos escolares.

Sob a perspectiva da interseccionalidade, a supressão do termo legal não se configura como uma alteração meramente semântica. Ao invisibilizar a referência direta à Lei nº 10.639/2003 nos objetivos de aprendizagem, o currículo tende a desracializar a política educacional no plano normativo, reforçando lógicas universalizantes que historicamente operam em favor da manutenção da branquitude como padrão não nomeado. Nesse sentido, a generalização do discurso da “diversidade” pode obscurecer as especificidades das desigualdades raciais e suas intersecções com classe, território e gênero, deslocando o enfrentamento do racismo estrutural para um campo de menor institucionalidade.

No caso dos Anos Iniciais, esse deslocamento é ainda mais sensível. Enquanto, na edição de 2014, a Lei nº 10.639/2003 aparecia expressamente tanto nos objetivos quanto nos conteúdos do 4º e do 5º ano, na edição de 2018 o termo é suprimido dos objetivos de ambas as etapas e, no 4º ano, também dos conteúdos. Essa alteração tende a fragilizar a presença sistemática da Educação das Relações Étnico-Raciais justamente em uma etapa formativa decisiva para a construção de identidades, valores e percepções sobre diferença e pertencimento.

Nesse cenário, os eixos transversais, especialmente o de *Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos*, assumem papel estratégico na sustentação da temática racial no currículo. Contudo, conforme indicam os estudos críticos sobre políticas educacionais, a transversalidade, quando não acompanhada de objetivos explícitos, metas e mecanismos de monitoramento, pode resultar em abordagens desiguais, episódicas ou dependentes do engajamento individual de docentes e equipes gestoras, reproduzindo assimetrias entre escolas e territórios.

Dessa forma, a análise da 2ª edição do Currículo em Movimento do Ensino Fundamental evidencia uma contradição entre os pressupostos teóricos críticos anunciados pelo CEMDF e sua materialização normativa no currículo prescrito. Essa contradição, central para o presente estudo, recoloca a questão de como a Educação das Relações Étnico-Raciais é reinterpretada e implementada no contexto da prática e em que medida fatores como identidade racial da comunidade escolar, território e dinâmicas da branquitude influenciam a efetivação — ou o esvaziamento — de um currículo comprometido com a superação do racismo estrutural.

4.1.3 Orientações Pedagógicas para a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no DF

Com vistas à implementação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal elaborou o documento “*Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*”, que tem como finalidade subsidiar o planejamento, a execução e a avaliação de ações pedagógicas voltadas à promoção da igualdade étnico-racial na educação básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O documento estabelece, de forma objetiva, dois direcionamentos centrais: (i) a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais como componente curricular obrigatório em todas as disciplinas, nas práticas pedagógicas cotidianas e nos projetos escolares; e (ii) a incorporação desses pressupostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de todas as instituições educacionais da rede pública (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 11). Esses enunciados conferem caráter normativo e transversal à política, reforçando que a EREER não deve ser tratada como conteúdo periférico ou episódico.

Ao mesmo tempo, o documento reconhece a existência de uma contradição estrutural entre o arcabouço legal e a realidade das práticas escolares. Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade da EREER e criminalize práticas discriminatórias, o texto aponta que o cotidiano escolar ainda é marcado por preconceito, discriminação e exclusão, sendo o mito da democracia racial um dos principais entraves ao reconhecimento do racismo, frequentemente reduzido a uma questão de pobreza ou desigualdade social genérica (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Nesse sentido, as Orientações Pedagógicas enfatizam que o enfrentamento do racismo exige o reconhecimento explícito de sua existência no espaço escolar, afirmando que: “**Reconhecer a existência do racismo na sociedade e na escola é condição indispensável para se arquitetar um projeto novo de Educação** que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 31, grifo nosso).

O documento também explicita que a Lei nº 10.639/2003 não se destina exclusivamente às populações negra e indígena, mas à sociedade brasileira como um todo, ao ampliar o repertório histórico e cultural nacional. Conforme registrado: “O reconhecimento das diversas raízes será possível com a superação do racismo e uma maneira salutar para que isso ocorra se dá a partir do conhecimento e da compreensão das questões ligadas à temática étnico-racial” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 33).

As Orientações Pedagógicas reforçam, ainda, o papel central das práticas escolares cotidianas na reprodução ou superação de preconceitos, advertindo para os riscos da improvisação na aplicação da política e destacando a necessidade de diálogo entre sistemas de ensino, escolas, Movimento Negro e movimentos sociais, com vistas à construção coletiva de pedagogias antirracistas (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 38).

Para orientar a implementação da EREER, o documento estrutura eixos fundantes, entre os quais se destacam: identidade do(a) estudante, currículo escolar, formação de professores(as), formação da gestão e demais profissionais da educação, material didático, avaliação institucional e Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2012). No que se refere ao currículo, o texto enfatiza que este deve ser construído a partir da valorização equitativa das contribuições europeias, indígenas e negras na formação da sociedade brasileira, possibilitando a afirmação positiva da identidade dos estudantes de todas as raças e etnias (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 39).

No conjunto, as Orientações Pedagógicas de 2012 configuram um instrumento normativo robusto, que explicita conceitos, princípios e diretrizes para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no DF. À luz do ciclo de políticas, o documento se insere como referência clara no contexto de produção do texto, oferecendo diretrizes detalhadas para a prática. Contudo, sua efetividade depende da forma como é reinterpretado e operacionalizado no contexto da prática, especialmente em um cenário marcado por desigualdades territoriais e raciais.

Sob a lente da interseccionalidade, o documento reconhece que o racismo se articula a outras dimensões de desigualdade e que sua superação exige ações estruturadas sobre currículo, formação docente e gestão escolar. Assim, as Orientações Pedagógicas reafirmam a EREER como política pública intencional, cuja implementação consistente depende de escolhas institucionais, da formação crítica dos sujeitos e do enfrentamento das dinâmicas que naturalizam a branquitude no cotidiano escolar.

4.1.4 Análise do Projeto Político-Pedagógico – Escola 1: Cida Bento

O Projeto Político-Pedagógico da Escola 1, localizada na região do Plano Piloto, constitui-se como documento central de organização da política curricular e da gestão pedagógica, orientando princípios, valores, metas, planos de ação e projetos desenvolvidos pela instituição. Assim como observado na Escola 1, o PPP assume discursivamente a função de promover uma educação inclusiva, democrática e

socialmente referenciada, alinhada às normativas educacionais vigentes e aos eixos transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Do ponto de vista da teoria crítica do currículo, o PPP apresenta uma concepção ampliada de educação, compreendida como processo de formação integral e de transformação social. A diversidade aparece como categoria estruturante do texto, mobilizada reiteradamente como valor institucional e princípio pedagógico. No entanto, essa centralidade discursiva da diversidade não se traduz, de forma explícita, na problematização das desigualdades raciais enquanto fenômeno histórico, estrutural e materialmente determinado, o que revela limites na incorporação dos pressupostos da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No contexto de influência do ciclo de políticas públicas, o PPP evidencia forte alinhamento às diretrizes gerais da educação inclusiva e aos eixos transversais do currículo oficial. A função social da escola é definida nos seguintes termos: “*possibilitar ao aluno a aprendizagem por meio de práticas diferenciadas e inovadoras [...] respeitando as diferenças, aliando a diversidade na prática diária e realizando a verdadeira inclusão escolar*” (PPP, p. 37).

Além disso, o documento menciona explicitamente, entre os princípios norteadores da prática educativa, a: “***consideração com a diversidade étnico-racial***” (PPP, p. 39, grifo nosso).

Apesar dessa menção, não se identifica referência direta à Lei nº 10.639/2003 nem ao enfrentamento do racismo como eixo estruturante da política curricular, o que indica que a legislação antirracista não ocupa lugar central na formulação da proposta pedagógica da escola.

No contexto de produção do texto, a palavra *diversidade* aparece de forma recorrente (40 ocorrências), atravessando diferentes seções do PPP, como princípios, metas, objetivos específicos, planos de ação e organização do trabalho pedagógico. A diversidade é associada à inclusão, à cidadania, aos direitos humanos e à sustentabilidade, conforme expresso, por exemplo, nos objetivos institucionais: “*Valorizar e respeitar a diversidade de experiências, perspectivas e identidades, promovendo a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero, orientação sexual, religião ou habilidades*” (PPP, p. 51). E nos objetivos específicos: “*Integrar conteúdos e materiais que reflitam a diversidade de experiências, culturas e perspectivas dos alunos*” (PPP, p. 53). Contudo, essa abordagem permanece predominantemente abstrata e universalizante. Termos como *racismo, raça, branquitude*

e *Lei 10.639/03* não são mencionados no documento, o que sugere um processo de diluição das desigualdades raciais em uma linguagem inclusiva ampla, sem nomeação explícita das relações de poder que estruturam a sociedade e o espaço escolar.

Essa forma de tratar a diversidade de maneira universalizante e despolitizada — dissociada da nomeação explícita do racismo, da racialização das relações sociais e da branquitude enquanto posição de poder — dialoga criticamente com o referencial teórico mobilizado nesta pesquisa. Conforme aponta Bell hooks (2013), abordagens que celebram a diversidade sem enfrentar as estruturas de dominação tendem a operar como discursos conciliatórios, capazes de produzir consenso simbólico sem tensionar desigualdades materiais. De modo convergente, Collins e Bilge (2021) alertam que a ausência de marcadores explícitos de poder esvazia a análise interseccional, convertendo a diferença em um atributo abstrato, desconectado dos domínios estrutural, cultural e institucional que organizam as hierarquias sociais. Lélia Gonzalez (2020), por sua vez, evidencia que esse tipo de universalismo atua como mecanismo de apagamento das relações raciais, ao substituir a crítica ao racismo por uma retórica genérica de integração e harmonia social.

No campo curricular, tal movimento reproduz o que Silva (2022) denomina “Currículo Festivo”, no qual a diversidade é incorporada de forma simbólica e episódica, sem deslocar os fundamentos eurocêntricos e racializados do conhecimento escolar. Essa operação expressa uma contradição nos termos de Cury (1986): ao mesmo tempo em que o documento afirma princípios de inclusão e diversidade, esvazia politicamente as condições históricas e estruturais que produzem as desigualdades raciais, tensionando diretamente o que o próprio Currículo em Movimento do Distrito Federal estabelece ao reconhecer que a nomeação do racismo é condição indispensável para a construção de um projeto educacional comprometido com a equidade e a justiça social (Distrito Federal, 2012).

No contexto da prática, o PPP organiza o trabalho pedagógico a partir de eixos transversais, entre eles a “Educação para a Diversidade”. O documento afirma que: “*os estudantes são constantemente levados a refletir sobre a importância das diferenças para a sociedade*” (PPP, p. 59), por meio de atividades lúdicas, artísticas e culturais. No entanto, a reflexão proposta centra-se nas diferenças individuais e culturais, sem avançar na análise de como essas diferenças se articulam às condições materiais, às desigualdades raciais e às hierarquias historicamente produzidas no interior da sociedade brasileira.

A análise interseccional do PPP evidencia, no domínio estrutural, um silenciamento significativo da raça como categoria analítica. O questionário socioeconômico aplicado às famílias contempla variáveis como renda, escolaridade e preferências culturais, mas não inclui qualquer referência a cor/raça ou etnia, o que limita a produção de diagnósticos institucionais sensíveis às desigualdades racializadas e reforça o apagamento estrutural da dimensão racial.

No domínio disciplinar, a valorização da diversidade aparece incorporada aos planos de ação de diferentes instâncias da escola, como a Orientação Educacional, cuja meta é: “promover ações de sensibilização à comunidade escolar perante a valorização da diversidade e inclusão escolar” (PPP, p. 149).

Todavia, essas ações não se articulam a metas específicas, indicadores ou estratégias sistemáticas voltadas ao enfrentamento do racismo, o que fragiliza a institucionalização da EREER. No domínio hegemônico, o PPP sustenta uma narrativa de respeito às diferenças e de convivência pacífica, reforçada por projetos como o “Convivência Escolar e Cultura de Paz”, que propõe: “a valorização de aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas” (PPP, p. 68).

Ainda assim, essa valorização ocorre sem problematizar a branquitude como estrutura normativa e sem questionar os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, o que tende a manter a racialização em um plano cultural e simbólico, dissociado de suas bases estruturais.

No domínio interpessoal, o documento enfatiza o respeito, a tolerância e a comunicação não violenta, mas não explicita protocolos ou práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, contribuindo para a manutenção de silenciamentos nas relações educativas.

A análise dos projetos pedagógicos reforça essa leitura. Entre os diversos projetos listados no PPP, apenas o *Projeto Educação para a Vida* apresenta diálogo mais direto com a temática racial, ao afirmar como objetivo específico: “Educar para o respeito e valorização das minorias” (p. 116).

O termo “minorias” é questionado por diversos autores Freire (2023) questiona que:

[...] as minorias ocultam o elemento básico da opressão no processo. O rótulo “minorias” falsifica a realidade se lembrarmos de que as assim chamadas minorias realmente constituem a maioria, ao passo que os opressores representam a ideologia dominante de uma pequena minoria (Freire, 2022, p.95).

Em síntese, o PPP da Escola Cida Bento apresenta a diversidade como categoria central e estruturante de sua política curricular, incorporando-a de forma transversal em princípios, metas, ações e projetos. Contudo, a ausência de referências explícitas à Lei nº 10.639/2003, ao racismo e à racialização da sociedade brasileira evidencia uma contradição entre o discurso inclusivo e a efetiva operacionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa contradição, compreendida à luz do materialismo histórico-dialético, indica que a valorização genérica da diversidade, quando dissociada da nomeação das relações de poder racializadas, tende a limitar o potencial crítico e transformador da política curricular, reforçando a necessidade de mediações analíticas, como a interseccionalidade, para aprofundar a compreensão e o enfrentamento das desigualdades no contexto escolar.

4.1.5 Análise do Projeto Político-Pedagógico – Escola 2: Sueli Carneiro

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola 2, localizada na Estrutural, constitui-se como documento orientador da identidade institucional, organizado como instrumento de planejamento e gestão das ações educativas, em consonância com a Constituição Federal, a Lei nº 9.394/1996, os Planos Nacional e Distrital de Educação e as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (PPP, p. 5–7). O texto apresenta a escola como espaço de formação integral, cidadania e justiça social, enfatizando o vínculo com a comunidade e o trabalho coletivo como pilares do projeto educativo.

Sob a ótica da teoria crítica do currículo, o PPP reconhece que a educação ultrapassa a dimensão técnico-instrumental e que o currículo é atravessado por valores e concepções de mundo, aproximando-se da compreensão do currículo como ato político (DISTRITO FEDERAL, 2014). No entanto, essa perspectiva aparece de forma genérica, sem explicitar como as desigualdades raciais e os processos históricos de racialização estruturam o currículo vivido e as práticas pedagógicas cotidianas.

No contexto de influência do ciclo de políticas, o PPP mobiliza referenciais amplos e consensuais, especialmente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030. O documento afirma que a escola: **“adota políticas antirracistas e valoriza os saberes indígenas/quilombolas, reconhecendo a diversidade cultural como essencial para a construção de uma sociedade mais justa”** (PPP, p. 11, grifo nosso).

Apesar dessa intencionalidade, a Lei nº 10.639/2003 não aparece como eixo estruturante explícito da política curricular, nem orienta de modo sistemático os objetivos e metas institucionais.

No contexto de produção do texto, observa-se a centralidade de categorias universalizantes como “diversidade”, “inclusão”, “igualdade” e “cidadania”. A palavra *diversidade* aparece de forma recorrente (35 ocorrências), associada aos princípios institucionais e aos eixos transversais do Currículo em Movimento, como nos trechos: “*considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local*” (PPP, p. 16); “*o reconhecimento da prática social e da diversidade do estudante da rede pública de ensino do Distrito Federal são condições fundamentais*” (PPP, p. 17).

Entretanto, essa ênfase não se desdobra na nomeação direta da raça como categoria estruturante. Termos como *raça*, *racismo*, *branquitude*, *democracia racial* e *identidade racial* não aparecem no documento, o que indica um processo de diluição discursiva das desigualdades raciais em uma linguagem inclusiva e genérica.

No contexto da prática, o PPP descreve ações pedagógicas, projetos interdisciplinares, avaliações formativas e o uso de dados de avaliações externas para recomposição das aprendizagens (PPP, p. 30–32). Contudo, não há evidências de que tais práticas incorporem a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma transversal e permanente, sugerindo um distanciamento entre a política formulada e sua materialização no cotidiano escolar (Mainardes, 2006).

A análise interseccional do PPP evidencia, no domínio estrutural, a ausência de recorte racial nos dados institucionais, limitados majoritariamente ao marcador de gênero (PPP, p. 12), o que restringe a formulação de ações pedagógicas orientadas ao enfrentamento das desigualdades raciais (Collins; Bilge, 2021). No domínio disciplinar, embora haja normas e rotinas bem definidas, não se identificam metas, indicadores ou estratégias específicas relacionadas à ERER. No domínio hegemônico, o discurso de neutralidade e universalidade tende a reproduzir a branquitude como norma não nomeada (Bento, 2022). Já no domínio interpessoal, apesar da valorização do diálogo e da mediação de conflitos (PPP, p. 22–23), não há protocolos específicos para o enfrentamento do racismo nas relações cotidianas.

No que se refere a projetos e metas, o PPP destaca ações voltadas à valorização da diversidade e à integração da comunidade escolar, como: “*Organizar momentos culturais, eventos e atividades diversas que valorizam a diversidade e promovem a integração da comunidade escolar*” e objetivos que associam a dimensão étnico-cultural

ao desenvolvimento identitário do estudante: “*Conhecer, respeitar e valorizar a origem étnica de cada um como ser único e pertencente a um universo pluricultural*” (PPP, p. 20).

Todavia, não se identificam projetos pedagógicos explicitamente estruturados a partir dos pressupostos da Educação das Relações Étnico-Raciais ou da Lei nº 10.639/2003. Iniciativas como o *Chá Literário* mobilizam elementos da diversidade cultural, mas sem problematizar de forma direta o racismo, a branquitude ou as desigualdades raciais. Assim, a ERER tende a se materializar por meio de ações pontuais e eventos, reforçando a lógica do “currículo festivo” (Silva, 2022), marcada por ações episódicas e pontuais de determinados profissionais e pela ausência de continuidade estruturante.

Como síntese analítica, o PPP revela uma contradição central: embora afirme princípios de inclusão, diversidade e justiça social, não operacionaliza a raça como categoria estruturante do currículo nem como eixo transversal das práticas pedagógicas. Essa tensão entre discurso progressista e limitações institucionais confirma a categoria da contradição como chave explicativa do fenômeno educativo (Cury, 2000; Sacristán, 2000), indicando a necessidade de mediações críticas — especialmente a interseccionalidade — para ampliar a efetividade da política curricular e da práxis educativa antirracista.

Síntese analítica entre os PPP's

A análise comparativa dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Cida Bento e Sueli Carneiro evidencia convergências significativas no plano discursivo e limites estruturais comuns na operacionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais. Em ambas as instituições, a diversidade é mobilizada como categoria central da política curricular, associada a valores amplos de inclusão, cidadania e justiça social. Todavia, essa centralidade não se traduz na nomeação explícita da raça, do racismo e da branquitude como categorias analíticas estruturantes, resultando em um processo de silenciamento epistemológico que dilui as desigualdades raciais em uma linguagem universalizante.

À luz da teoria crítica do currículo, essa tensão revela a contradição entre o discurso progressista e a prática institucional, na medida em que a ausência de mediações normativas e pedagógicas específicas limita o potencial transformador da política

curricular. A leitura interseccional reforça esse diagnóstico ao demonstrar que, nos domínios estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal, a raça permanece marginalizada como eixo de análise e intervenção. Assim, ainda que os PPPs afirmem compromissos com a diversidade e os direitos humanos, a não centralidade da Lei nº 10.639/2003 e a prevalência de ações pontuais e eventuais indicam a necessidade de aprofundamento crítico e de institucionalização efetiva da EREER como dimensão transversal, permanente e politicamente situada do currículo escolar.

Tabela 0-13 - Síntese comparativa da política curricular e da EREER nas escolas analisadas

Dimensão	Escola Cida Bento	Escola Sueli Carneiro
PPP e diversidade	Diversidade central, sem nomeação do racismo	Diversidade central, com discurso antirracista genérico
Lei nº 10.639/03	Ausente como eixo estruturante	Ausente como eixo estruturante
Currículo praticado	Ações pontuais, concentradas em poucos docentes	Ações pontuais, com destaque para eventos institucionais
Relação escola–comunidade	Baixa articulação institucional	Maior articulação via “Chá Literário”
Domínios de poder (interseccionalidade)	Raça silenciada nos domínios estrutural e disciplinar	Raça diluída em discurso universalizante
Categoria analítica predominante	Reprodução e silenciamento	Contradição e mediação tensionada

Fonte: Elaboração própria (2026).

4.1.6 Sobre os achados na análise documental

A análise documental dos currículos prescritos, dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e dos documentos normativos das escolas investigadas evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/2003 se constitui como um processo marcado por contradições entre reconhecimento formal e fragilidade operativa. Os documentos analisados confirmam que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ocupa um lugar discursivamente valorizado, porém pouco densificado enquanto eixo estruturante do currículo.

Um dos achados que destacamos refere-se à supressão explícita da Lei nº 10.639/2003 dos objetivos de aprendizagem previstos para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nas revisões do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Na 1ª edição

do documento (2014), a legislação antirracista figurava como objetivo direto de aprendizagem — “analisar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como forma de executar uma ação afirmativa na prática” (Distrito Federal, 2014b, p. 106) — conferindo à EREER estatuto normativo estruturante e reduzindo as margens de ambiguidade no contexto da prática pedagógica. A retirada dessa formulação na segunda edição do currículo, substituída por enunciados genéricos centrados na “diversidade sociocultural”, representa um rebaixamento do grau de normatividade da política curricular, deslocando a Lei do centro dos objetivos para um plano discursivo difuso. À luz do ciclo de políticas, tal movimento pode ser interpretado como um processo de recontextualização conservadora do texto da política, que amplia as possibilidades de seleção, omissão e silenciamento no cotidiano escolar (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2022). Sob a perspectiva da interseccionalidade, essa supressão não se configura como alteração meramente semântica: ao desracializar o texto normativo, o currículo reforça lógicas universalizantes que historicamente operam em favor da branquitude como padrão não nomeado, deslocando o enfrentamento do racismo estrutural para o campo da intencionalidade individual dos sujeitos escolares e fragilizando a institucionalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais.

Do ponto de vista do currículo prescrito, observa-se a incorporação recorrente de termos como diversidade, inclusão, cidadania e direitos humanos, em consonância com diretrizes nacionais e distritais. Entretanto, essa incorporação ocorre de forma predominantemente abstrata e universalizante, com baixa incidência de categorias analíticas centrais para a EREER, tais como racismo, branquitude, colonialidade e Lei nº 10.639/2003. Essa ausência indica um movimento de diluição das desigualdades raciais em uma linguagem ampla de diversidade, o que, conforme apontam estudos do Estado do Conhecimento, constitui um dos principais limites da política curricular antirracista nos anos iniciais (Gomes, 2013; Silva, 2015; Santos; Silva, 2017).

À luz da teoria crítica do currículo, essa operação discursiva pode ser compreendida como expressão da categoria da contradição (Cury, 1986): ao mesmo tempo em que os documentos reconhecem a pluralidade cultural e a importância da inclusão, evitam nomear explicitamente as relações de poder racializadas que estruturam o espaço escolar. Tal contradição evidencia que o currículo prescrito, longe de ser neutro, opera como campo de disputa simbólica e política, selecionando saberes, silenciando conflitos e produzindo consensos aparentes, conforme analisado por Apple (2006) e Moreira e Silva (2013).

A análise comparativa dos documentos das duas escolas reforça esse diagnóstico. Na Escola Sueli Carneiro, identificam-se indícios de maior alinhamento entre o discurso institucional e ações previstas no PPP, especialmente no que se refere à valorização da identidade negra e à articulação com a comunidade. Contudo, mesmo nesse contexto, a EREER aparece majoritariamente vinculada a projetos, eventos e datas comemorativas, mantendo-se circunscrita a uma lógica episódica. Já na Escola Cida Bento, o currículo prescrito revela um grau ainda mais acentuado de generalização da temática racial, com escassa explicitação de estratégias pedagógicas, metas ou ações voltadas à implementação sistemática da Lei nº 10.639/2003.

Esses achados dialogam diretamente com pesquisas mapeadas no Estado do Conhecimento que apontam a distância recorrente entre currículo prescrito e currículo modelado como um dos principais entraves à efetivação da EREER (Menegat, 2022; Rodrigues, 2023). Conforme destacam esses estudos, a presença da temática racial nos documentos institucionais não garante sua tradução em práticas pedagógicas contínuas, sobretudo na ausência de mediações institucionais robustas, como formação docente, acompanhamento pedagógico e orientação curricular clara.

Outro achado relevante refere-se ao papel da branquitude como estrutura implícita nos documentos analisados. A ausência de problematização da identidade racial branca, bem como a recorrência de discursos de neutralidade e universalidade, indicam que o currículo prescrito reproduz, ainda que de forma não explícita, a normatividade branca como referência. Esse movimento confirma as análises de Bento (2022) e Cardoso (2010), segundo as quais a branquitude opera precisamente pelo silêncio, pela não nomeação e pela naturalização de seus privilégios, deslocando o racismo para o plano do comportamento individual e obscurecendo suas bases estruturais.

Nesse sentido, a análise documental permite afirmar que a Lei nº 10.639/2003 encontra-se formalmente reconhecida, mas fragilmente institucionalizada nos currículos prescritos. A política curricular aparece mais como diretriz normativa do que como projeto pedagógico articulado, o que contribui para a dependência de iniciativas individuais e para a reprodução do chamado “currículo festivo” (Silva, 2022). Tal constatação reforça o pressuposto desta pesquisa ao indicar que o grau de enraizamento da política antirracista varia conforme as mediações institucionais e as disputas hegemônicas que atravessam o campo curricular.

Em síntese, os achados da análise documental confirmam que o currículo prescrito constitui uma dimensão estratégica, porém insuficiente, para a efetivação da Educação

das Relações Étnico-Raciais. Sua leitura articulada às entrevistas e às observações evidencia que a construção de um currículo comprometido com a Lei nº 10.639/2003 depende não apenas da presença formal da temática nos documentos, mas da explicitação das relações raciais como categoria estruturante, do enfrentamento da branquitude enquanto norma silenciosa e da consolidação de políticas formativas e institucionais capazes de sustentar práticas pedagógicas antirracistas nos anos iniciais.

4.2 Análise das entrevistas semiestruturadas: narrativas docentes, identidade e práxis

Esta seção apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes e integrantes das equipes gestoras das escolas investigadas, tomando como eixo interpretativo a articulação entre narrativas profissionais, identidade racial e práxis educativa no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003. As entrevistas foram conduzidas durante visitas de campo realizadas no mês de novembro de 2025, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), concedida em 26 de setembro de 2025. Todos os procedimentos éticos observaram as diretrizes vigentes, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz, ambos disponibilizados pelo CEP/CHS da Universidade de Brasília e disponibilizados nos Anexos desta dissertação.

As entrevistas foram gravadas por meio de dispositivo móvel e, posteriormente, transcritas para fins de análise. Inicialmente, utilizou-se a ferramenta de inteligência artificial *Gemini (Google)* para a transcrição dos áudios; contudo, a análise preliminar evidenciou supressões e distorções relevantes em trechos significativos das falas. Diante disso, optou-se pela transcrição integral dos áudios com a ferramenta *Google Transcription*, que apresentou maior fidelidade ao conteúdo original. Concluída essa etapa, procedeu-se a uma análise exploratória e interpretativa do material empírico, com leitura sistemática e articulação permanente entre os áudios e os textos transcritos, visando à identificação de padrões discursivos, tensões, recorrências e silenciamentos.

Metodologicamente, as falas foram organizadas em quadros analíticos elaborados em planilhas digitais, nos quais os trechos selecionados foram relacionados a palavras-chave, categorias analíticas e aos quatro domínios de poder da interseccionalidade — estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal — conforme delineado no capítulo

metodológico. Esse procedimento possibilitou ultrapassar a descrição imediata dos discursos, favorecendo um movimento interpretativo orientado pelo diálogo entre dados empíricos e referencial teórico, em consonância com as diretrizes de análise qualitativa propostas por Lüdke e André (2018).

A interpretação das narrativas docentes é orientada pela teoria crítica do currículo, especialmente pelas contribuições de Apple (2006), Moreira e Silva (2013) e Sacristán (2017), que compreendem o currículo como espaço de disputa política, cultural e ideológica. Tal perspectiva é articulada à interseccionalidade enquanto ferramenta analítica para a leitura das relações de poder que atravessam a escola, conforme formulado por Akotirene (2019) e Collins e Bilge (2021). Ademais, mobiliza-se o referencial do ciclo de políticas para situar os deslocamentos entre o texto normativo e a prática escolar, destacando as mediações, reinterpretações e resistências que emergem no contexto da ação (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2022).

Dessa forma, a análise das entrevistas busca compreender de que modo a identidade racial dos sujeitos, suas trajetórias formativas e posicionamentos políticos incidem sobre a práxis educativa, evidenciando contradições, avanços e limites na efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. A subseção seguinte dedica-se, especificamente, à análise das entrevistas realizadas na Escola Cida Bento, aprofundando a leitura das narrativas à luz das categorias teóricas e metodológicas aqui delineadas.

4.2.1 Análise das entrevistas semiestruturadas – Escola Cida Bento

Esta subseção consolida os achados das quatro entrevistas (duas docentes e duas integrantes da equipe gestora), sistematizados no quadro-síntese disponível ao final de subseção. Em linha com o desenho metodológico adotado, as falas são tratadas como evidências empíricas sobre currículo – identidade racial – branquitude – práxis, interpretadas por duas frentes complementares: (i) teoria crítica do currículo, mobilizando as categorias dialéticas (Cury, 1986) e a leitura do currículo como disputa político-ideológica (Apple, 2006; Moreira; Silva, 2013); e (ii) interseccionalidade, operacionalizada pelos domínios de poder (Collins; Bilge, 2021; Akotirene, 2019). O objetivo analítico, portanto, é evidenciar como a Lei nº 10.639/2003 e a EREER são traduzidas (ou esvaziadas) no cotidiano escolar, identificando pontos de atrito, mediações institucionais e racionalidades docentes/gestoras.

O quadro indica um padrão que reflete o domínio estrutural: nenhum(a) entrevistado(a) declarou formação específica em EREER (Perfil), embora haja formação em Pedagogia (todos) e pós-graduações em áreas afins (psicopedagogia/ensino especial/gestão). Do ponto de vista analítico, isso opera como mediação (Cury, 1986) que condiciona repertório, segurança didática e densidade conceitual sobre branquitude, mito da democracia racial e racismo estrutural.

1. *Barbara Carine* (mulher, preta, 32 anos, professora 4º ano, formação em pedagogia e pós em psicopedagogia / Não possui formação específica em EREER) posiciona-se como agente de resistência: “*eu me faço ser luta e me faço ser resistência, incluindo o tema racial desde o início do ano*”.
2. *Wagner Miquéias Felix Damasceno* (homem, pardo, 30 anos, professor, formação em pedagogia e sociologia / Não possui formação específica em EREER) articula aproximação política e experiência pessoal, mas reconhece limites: “*Acho que só parcialmente [me sinto preparado]*” e afirma não ter trabalhado “*em termos de branquitude*”.
3. *Lélia Gonzalez* (mulher, parda, 45 anos, vice-diretora, formação em pedagogia e pós em ensino especial / Informou não possuir formação específica em EREER) ancora a pauta em identidade negra, emancipação e direitos humanos: “*Não é só informar, é emancipar*” e “*A luta antirracista é parte da luta por direitos humanos*”.
4. *Marlucy Alves Paraíso* (mulher, branca, 56 anos, diretora, formação em pedagogia e história / Informou não possuir formação específica em EREER) explicita lacuna de formação e desconhecimento da lei: “*eu desconheço muito dessa lei*”, demandando orientação institucional e formação de gestores.

Esse arranjo de perfis já sinaliza um aspecto central ao objetivo do estudo: a identidade racial e o posicionamento subjetivo (inclusive a autodeclaração como branca/negra/parda) entram como variável de contexto que tensiona a práxis combinada às condições de formação e de suporte institucional.

Lei nº 10.639/2003 e educação antirracista: diálogos entre teoria, empiria e práxis

A implementação da Lei nº 10.639/2003 aparece nas entrevistas como um processo atravessado por contradições e por uma deficiência no grau de enraizamento da Lei 10.639/03 e dos pressupostos da Educação Antirracista, conforme aponta (Gomes, 2013).

Os trechos (T) destacados da entrevista com a professora Barbara Carine evidenciam, de forma articulada, a categoria da Contradição (Cury, 1986) ao revelar o descompasso entre o avanço normativo representado pela Lei nº 10.639/2003 e sua materialização no cotidiano escolar e, sobretudo, destaca a centralidade da identidade negra como elemento propulsor da práxis pedagógica antirracista. Ao afirmar que se constitui como “luta e resistência” e que insere o tema racial de forma contínua em sua prática pedagógica (T1), a docente confronta a lógica do currículo pontual e comemorativo, denunciando sua redução a práticas estereotipadas (T3), o que dialoga diretamente com a crítica de Apple (2006) ao currículo como espaço de disputa política e ideológica e com a crítica ao Currículo Festivo (Silva, 2022). Sua ênfase na contextualização da prática educativa na realidade concreta e na centralidade da criticidade e da pesquisa (T4) aproxima-se da pedagogia engajada de bell hooks, para quem o ensino emancipador exige consciência crítica, vínculo ético e posicionamento político do educador. Ao identificar a ausência de letramento racial como principal obstáculo à efetivação da lei, a professora explicita uma mediação estrutural que limita a práxis antirracista. Por fim, ao reconhecer as resistências familiares, especialmente no campo religioso, e ao acionar o currículo como instrumento de legitimação institucional (T5), sua fala evidencia a atuação dos domínios cultural e disciplinar do poder (Collins; Bilge, 2021), reafirmando o currículo como ferramenta de enfrentamento às hegemonias que sustentam o racismo no espaço escolar:

T1 - A minha relação é de luta e resistência, porque desde que eu cheguei aqui eu me faço ser luta e me faço ser resistência, incluindo o tema racial desde o início do ano, não apenas no mês de novembro, na minha prática pedagógica.[...]T2 - eu percebo que essa lei, mesmo sendo de 2003, ela foi um avanço importante para a discussão [...] T3 - Em muitas escolas se resume ao dia com atividades de estereótipos negros, colar feijão no cabelinho, o ombrinho, o cabelo. [...] T4 - eu acho que a educação, principalmente na perspectiva histórico-crítica, ela busca a contextualização com a realidade concreta e material que nós vivemos [...] precisa buscar a criticidade no que vai aplicar, no conteúdo que vai colocar em sala de aula, a criticidade de pesquisar [...] o maior desafio está na, Não é ignorância, mas eu acho que é falta de letramento. [...] T5 - e se eu for fazer uma questão religiosa aqui na escola eu sei que a família que no outro dia vai reclamar [...] para isso eu uso o currículo (Barbara Carine)

Os trechos (T) abaixo da entrevista com o professor Wagner Miqueias evidenciam a categoria da Mediação (Cury, 1986), sem perder de vista a Contradição entre intencionalidade política e limites formativos na efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao afirmar que sua aproximação com a temática racial se dá tanto por um “viés político” quanto por uma trajetória histórico-pessoal (T1), o docente sinaliza uma disposição crítica que, contudo, esbarra em condições estruturais e institucionais. Sua comparação entre práticas contínuas e abordagens restritas ao mês de novembro (T2) reforça a crítica ao currículo festivo, dialogando com Silva (2012) ao evidenciar como a seletividade curricular tende a confinar a questão racial a momentos simbólicos, esvaziando seu potencial transformador. A escolha por trabalhar conteúdos como a criminalização histórica do samba e da capoeira (T3) aponta para uma tentativa de reconectar cultura, raça e poder, aproximando-se da perspectiva de Bell hooks, que defende a articulação entre experiência histórica, consciência crítica e prática pedagógica engajada. No entanto, ao reconhecer sentir-se apenas “parcialmente preparado” (T4) e ao afirmar não ter abordado conceitualmente a branquitude (T5), o professor explicita um limite formativo que opera como mediação central da práxis, revelando a atuação do domínio estrutural do poder (Collins; Bilge, 2021), especialmente no que se refere à formação docente. A ausência da problematização da branquitude também evidencia o domínio cultural, na medida em que o currículo tende a racializar apenas o “outro”, mantendo a normatividade branca fora do campo explícito de análise, conforme denunciam Bento (2022) e Carneiro (2023). Assim, a narrativa do professor Wagner Miqueias revela uma práxis tensionada entre intenção crítica e restrições institucionais, ilustrando como a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas de vontade política individual, mas de condições estruturais, conceituais e formativas que sustentem um deslocamento efetivo da hegemonia curricular.

T1 - Tanto por um viés político de uma certa aproximação, tanto por um viés histórico pessoal [...] T2 - enquanto nas outras escolas que eu já trabalhei nessa particular em especial, era muito mais particular no momento que, por exemplo, em novembro... Pontual. Não é feito um trabalho contínuo [...] T3 - A gente falou sobre como samba já foi proibido no Brasil, falou sobre como capoeira já foi proibido no Brasil, exatamente por serem coisas de negro. [...] T4 - Acho que só parcialmente [me sinto preparado]. [...] T5 - o termo branquitude, não são os que eu abordei, mas a gente conversou sobre racismo e assim por diante. Não necessariamente em termos de branquitude, não são os que eu abordei (Wagner Miqueias)

Os trechos (T) da entrevista com a vice-diretora Lélia Gonzalez evidenciam a categoria da Mediação, articulada à Contradição e à práxis político-pedagógica orientada por uma compreensão histórica e identitária do racismo. Ao afirmar que sua relação com a temática racial decorre de se reconhecer como mulher negra e de se identificar com a história coletiva do povo negro (T1), a entrevistada explicita como a identidade racial opera como mediação fundamental da ação pedagógica, em consonância com Bell hooks, para quem a educação emancipatória emerge da articulação entre experiência vivida, consciência crítica e engajamento político. A distinção estabelecida entre “conhecimento” e “letramento” (T2) revela um limite estrutural da escola brasileira, aproximando-se da crítica de Apple (2006) à superficialidade com que temas contra-hegemônicos são frequentemente incorporados ao currículo, sem deslocar suas bases ideológicas. Ao defender que a educação antirracista não se reduz à informação, mas exige enfrentamento das dimensões sensíveis da sociedade — como o racismo, a desinformação e a intolerância religiosa contra religiões de matriz africana (T3) —, Lélia Gonzalez evidencia a atuação simultânea dos domínios cultural e interpessoal do poder (Collins; Bilge, 2021), nos quais se produzem estigmas, silenciamentos e violências simbólicas no cotidiano escolar. A noção de reparação histórica articulada aos direitos humanos (T4) reforça a compreensão do currículo como campo de disputa política e ética, dialogando com Cury (1986) ao situar a educação no interior das contradições históricas da sociedade brasileira. Por fim, ao destacar a centralidade da Lei nº 10.639/2003 em um contexto de democracia recente e frágil (T5), a entrevistada explicita o domínio estrutural do poder, no qual a legislação opera como instrumento contra-hegemônico indispensável para tensionar práticas escolares naturalizadas e sustentar políticas curriculares comprometidas com justiça racial. Em conjunto, sua narrativa reafirma a educação antirracista como práxis emancipatória, indissociável da memória histórica, da identidade racial e da defesa inegociável da democracia.

*T1 - Por me entender como essa pessoa (negra), entender a nossa história, me identificar como tal, então a minha relação é muito próxima [...] T2 - **Existe o conhecimento, mas não existe o letramento.** [...] T3 - **Não é só informar, é emancipar.** ela precisa e a gente precisa tocar no que é sensível da nossa sociedade. **Então, é o combate ao racismo, é o combate à desinformação, é o combate à intolerância religiosa com as religiões de matriz africana.** Então, assim, a gente trabalha nessa perspectiva. [...] T4 - **Existe uma reparação histórica que a gente precisa fazer.** [...] A luta antirracista é parte da luta por direitos humanos. [...] T5 - **Precisa da lei, porque, querendo ou não, a nossa história da educação, querendo ou não, ela é muito recente.***

Porque eu falo, em 88 a gente tem uma Constituição, e ela é muito recente, e uma democracia extremamente frágil. (Lelia Gonzalez)

Os trechos (T) da entrevista com a diretora Marlucy Alves explicitam o domínio estrutural do poder (Collins; Bilge, 2021) como principal entrave à efetivação da Lei nº 10.639/2003. A autodeclaração de desconhecimento e ausência de formação específica (T1) evidencia uma mediação central (Cury, 1986): a distância entre a normatividade legal e a capacidade institucional de traduzi-la em práxis curricular. A demanda por orientação sistêmica e inserção da EREER na formação de gestores e na semana pedagógica (T2) reforça a crítica de Apple (2006) à responsabilização individual de docentes diante da ausência de políticas curriculares consistentes. O reconhecimento do “racismo velado” (T3) e das resistências religiosas das famílias (T5) evidencia o domínio cultural, no qual valores hegemônicos operam como mecanismo de contenção do currículo antirracista. Por fim, a disposição em “correr atrás” por meio da historicidade (T4) indica abertura à transformação, ainda que condicionada por limites institucionais, confirmando que a efetivação da EREER depende menos da vontade individual e mais da reorganização estrutural do currículo como campo de disputa política e cultural.

*T1 - A gente não tem um preparo estrutural, pedagógico e histórico. Falta formação. [...] Eu me coloco como pessoa que eu realmente não estudei essa dinâmica. Então, assim, eu desconheço muito dessa lei. [...] T2 - não ter dentro de uma rede, não vou dizer a nível de fiscalizar, a nível de orientar que realmente esses eixos transversais sejam realmente aplicados [...] Falta efetividade [...] Isso tinha que estar inserido na semana pedagógica. Na formação de gestores [...] T3 - existe o racismo velado [...] as atividades que são ministradas por determinados professores que trabalham esses eixos [...] T4 - A gente vai pela questão da historicidade, A gente vai correr atrás, Por que é tão significativo, por que é tão importante [...] T5 - existe essa parte das religiões, como é que a gente vai falar sobre a cultura negra, sem contar o contexto histórico? Só que isso aí acaba que incomoda o professor, e se o professor passa para o aluno, aí o pai não gosta de escutar. **Quantos casos de pai evangélico que não deixam as crianças participarem.** (Marlucy Alves Paraíso)*

A análise das entrevistas realizadas na Escola Cida Bento permite identificar um conjunto de achados que evidenciam como a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se materializa de forma desigual, atravessada por mediações institucionais, posicionamentos identitários e disputas culturais, operando simultaneamente nos quatro domínios de poder da interseccionalidade.

Primeiramente, observa-se que a EREER se constitui como agenda contínua apenas quando sustentada pela práxis individual e pelo repertório crítico dos sujeitos, sobretudo na ausência de um acompanhamento institucionalizada pelos órgãos competentes. No domínio estrutural, a fragilidade das políticas de formação continuada desloca a responsabilidade da efetivação da Lei nº 10.639/2003 para iniciativas isoladas, como exemplificado pela atuação permanente de Barbara, em contraste com as experiências pontuais relatadas por Wagner e com suas limitações conceituais em relação à alguns termos. Tal dinâmica confirma a crítica de Apple (2006) à personalização da responsabilidade curricular em contextos de baixa regulação formativa.

Em segundo lugar, a identidade racial emerge como mediação relevante da práxis pedagógica, incidindo de modo diferenciado sobre as práticas, mas sem operar de forma determinista. No domínio interpessoal, a autodeclaração racial e a trajetória dos sujeitos influenciam o engajamento com a pauta antirracista: Barbara assume protagonismo de resistência; Wagner admite limitação formativa; Lelia ancora sua atuação na identidade negra e na luta por direitos; enquanto Marlucy explicita distanciamento e desconhecimento, demandando formação. Entretanto, essas posições são permanentemente tensionadas pelas condições estruturais e culturais da escola, o que reforça a leitura dialética de Cury (1986) sobre a práxis como produto de múltiplas mediações.

O terceiro achado refere-se ao “currículo festivo” como mecanismo de reprodução no domínio disciplinar e cultural, no qual a Lei nº 10.639/2003 é convertida em ritual escolar, esvaziando seu potencial crítico. A redução da EREER a ações pontuais e estereotipadas — como atividades simbólicas descontextualizadas — evidencia a contradição entre o discurso institucional de valorização da diversidade e a ausência de enfrentamento explícito das relações de poder racializadas. Esse processo confirma a seletividade do conhecimento escolar (Apple, 2006; Moreira; Silva, 2013) e a reprodução de uma hegemonia curricular que neutraliza conflitos.

Por fim, o racismo religioso e as pressões familiares configuram um vetor central no domínio cultural, operando como limite concreto à modelagem curricular. As falas indicam que o tratamento das religiões de matriz africana aciona resistências externas à escola, produzindo autocensura pedagógica e condicionando escolhas curriculares. Nesses contextos, o currículo passa a funcionar como instrumento de legitimação e proteção institucional, revelando a disputa hegemônica em torno dos sentidos do conhecimento escolar.

Em síntese, a Escola Cida Bento configura-se como um espaço de disputa curricular, no qual a Lei nº 10.639/2003 é reconhecida normativamente, mas sua efetivação oscila entre práticas contra-hegemônicas — marcadas pela continuidade, criticidade e perspectiva emancipatória — e mecanismos de reprodução associados à pontualidade, à estereotipia, à fragilidade formativa e às pressões culturais. A interrelação entre currículo, identidade racial, branquitude e práxis pedagógica se expressa, portanto, como um arranjo complexo de mediações que atravessam os domínios estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal, reafirmando a necessidade de políticas formativas e curriculares que ultrapassem a dependência da agência individual e enfrentem, de modo explícito, as hierarquias raciais que estruturam o cotidiano escolar.

4.2.2 Análise das entrevistas semiestruturadas –Escola Sueli Carneiro

Nesta subseção sistematizamos os achados derivados das narrativas de duas docentes e duas integrantes da equipe gestora, a partir do quadro-síntese disponibilizado na tabela “ESCOLA SUELI CARNEIRO” relacionamos os trechos das entrevistas a partir das colunas: Síntese por categoria, Leitura crítica do currículo, Interseccionalidade — domínios de poder). A leitura assume as entrevistas como material privilegiado para apreender racionalidades docentes sobre currículo e ERER, articulando (i) teoria crítica do currículo (Cury, 1986; Apple, 2006; Moreira; Silva, 2013) e (ii) interseccionalidade como ferramenta analítica, com ênfase nos domínios estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal (Collins; Bilge, 2021; Akotirene, 2019), conforme critérios apresentados na própria seção metodológica.

Perfil dos entrevistados e posição discursiva inicial (currículo–identidade–práxis)

Os perfis declarados já explicitam um dado estruturante: nenhum(a) entrevistado(a) informou formação específica em ERER, apesar de trajetórias longas na educação. Isso aparece como mediação central entre a normatividade da Lei nº 10.639/2003 e sua tradução em práticas curriculares.

1. *Carla Akotirene* (mulher, parda, 50 anos, professora 4º ano, formação em Pedagogia, Gestão de RH e Psicologia / Informou não possuir formação específica

em ERER) ancora sua atuação em valores “ancestrais” e em uma ética de projeto de mundo: “*eu acredito num mundo diferente*”; ao mesmo tempo, afirma que “*tem a Lei que precisa ser cumprida e... fiscalizada*” e aponta a necessidade de engajamento coletivo “*a escola precisa realmente abraçar uma causa com todos os professores*”.

2. *Bell hooks* (mulher, parda, 60 anos, professora 5º ano, formação em Pedagogia, Pós em Afetividade na Avaliação / Informou não possuir formação específica em ERER) mobiliza biografia racial (“pai branco, mãe negra”) e uma pedagogia relacional/afetiva como estratégia de transformação (“quando você se aproxima do seu aluno você consegue transformar”), ampliando a discussão para múltiplas diferenças e a questão da diversidade.
3. *Lilia Schwarcz* (mulher, branca, 53 anos, supervisora pedagógica, formação em Pedagogia e Pós em Psicopedagogia / Informou não possuir formação específica em ERER) assume tensão identitária na condução do tema (“sinto uma resistência para trabalhar... por ser branca”), descreve baixa adesão docente e registra episódios explícitos de supremacismo (“raça pura... sangue azul... supremacista” na fala de outras professoras).
4. *Patrícia Collins* (mulher, preta, 60 anos, diretora, formação em Pedagogia e Pós em Gestão Escolar / Informou não possuir formação específica em ERER) adota um discurso universalista (“*todos somos iguais*”), valoriza eventos comunitários (chá literário/consciência negra) e identifica como desafio “*o próprio preto aceitar a condição dele de preto*”, deslocando parte da causalidade do racismo para a interiorização subjetiva.

Esse arranjo de perfis já sinaliza um aspecto central ao objetivo do estudo: a identidade racial e o posicionamento subjetivo (inclusive a autodeclaração como branca/negra/parda) entram como variável de contexto que tensiona a práxis combinada às condições de formação, da própria identidade e de suporte institucional.

Lei nº 10.639/2003 e educação antirracista: diálogos entre teoria, empiria e práxis

Os trechos (T) da entrevista com a professora Carla Akotirene evidenciam uma práxis pedagógica orientada por valores ancestrais e por uma concepção da educação como projeto ético-político de transformação social, em consonância com Bell hooks, ao compreender o ensino como prática de liberdade. A identidade e a trajetória pessoal emergem como mediações centrais da ação docente (Cury, 1986), sustentando o engajamento com a educação antirracista para além do cumprimento formal da lei. Ao reconhecer a Lei nº 10.639/2003 como necessária, mas dependente de fiscalização, adesão coletiva e institucionalização no PPP (T2), a docente explicita o domínio estrutural da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), bem como a disputa curricular apontada por Apple (2006). A crítica à neutralidade da educação (T4) reafirma o caráter político do currículo, enquanto a identificação do racismo como preconceito socialmente reproduzido, inclusive nas famílias (T3 e T5), evidencia os domínios cultural e interpessoal que tensionam a práxis docente. Assim, sua narrativa confirma que a efetivação da EREER exige formação crítica, repertório conceitual e suporte institucional, sob risco de permanecer vulnerável às pressões hegemônicas externas à escola.

T1 - então é uma coisa muito ancestral, vem lá de trás, a minha criação, a forma, os meus valores [...] É isso que eu acredito. É por isso que eu estou dentro da educação. Eu acredito num mundo diferente. Se eu não acreditar, posso entregar o diploma. Não vale a pena. Perde o sentido. [...] T2 - Tem a Lei que precisa ser cumprida e aí precisa ser fiscalizada se está sendo cumprida. [...] Nós temos no PPP, mas a escola precisa realmente abraçar uma causa com todos os professores. [...] T3 - às vezes nem é uma família branca, mas é uma família que já trouxe aquele preconceito arraigado, muito impregnado. [...] T4 - Acredito que os profissionais da área educacional precisam estar mais preparados para lidar com esse contexto [...] dentro de uma sala de aula? A educação é neutra? Não, não é. Jamais, não vai ser. Mas o que eu preciso? Eu preciso de maturidade, discernimento para entender [...] T5 - A falta de conhecimento, ela gera uma ignorância absurda. [...] Vamos trazer ali qual é a cultura, o que você fala nos dias, as palavras que vêm dali, lá da África, ancestralidade e o que os orixás e as religiões [...] Há uma dificuldade de trabalhar dentro de sala por causa dos pais. (Carla Akotirene)

Os trechos da entrevista com a professora *Bell hooks* evidenciam uma práxis pedagógica fortemente ancorada no domínio interpessoal da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), na medida em que o vínculo, o reconhecimento e a afetividade aparecem como estratégias centrais de enfrentamento do racismo internalizado e da exclusão social. A trajetória identitária da docente — marcada pela mestiçagem racial e pela experiência vivida da exclusão (T1) — opera como mediação subjetiva relevante (Cury, 1986), orientando uma prática que articula raça e classe de forma relacional, ainda que, em

alguns momentos, tenda à universalização da diferença (T2). Ao enfatizar a aproximação docente como condição para a transformação do aluno (T3), a narrativa dialoga diretamente com Bell hooks ao conceber a educação como prática de cuidado, confiança e possibilidade, mas também explicita o domínio estrutural da interseccionalidade ao reconhecer os impactos da fome, da pobreza e da escassez de recursos no processo de aprendizagem. A crítica ao “currículo festivo” e à redução da consciência negra à estética pontual (T4) evidencia a disputa de sentidos no currículo (Apple, 2006), enquanto a identificação do maior desafio como a não aceitação de si (T5) revela os efeitos profundos do racismo simbólico e cultural na constituição das subjetividades negras, o chamado “mecanismo psicológico” apontado por Fanon (2020) e por autoras como Bento (2022) e Carneiro (2023). Assim, a análise indica que, embora a escola não se reconheça explicitamente como discriminatória, o racismo opera de forma difusa nos domínios cultural e interpessoal, exigindo uma práxis curricular que vá além da celebração da diversidade e enfrente, de modo sistemático, os processos de desvalorização racial e social historicamente produzidos.

*T1 - Me identifico como uma pessoa que veio de uma família pai branco, mãe negra, misturada com índio. E eu já começo a mostrar para eles a valorização e motivá-los que eles também podem ir a qualquer lugar. [...] depois com o passar do tempo eu fui percebendo a exclusão dentro da cor. [...] T2 - Porque eu tenho que respeitar todas as diferenças. Aí, nesse momento, eu não vejo só a racial. Aí eu vou falando da questão do que usa óculos. Da questão que tem uma deficiência. Da questão da cor. E eu vou levando com suavidade isso dentro da minha sala. E aí eu começo a elogiar os meus meninos. [...] T3 - Eu vejo que quando você se aproxima do seu aluno você consegue transformar [...] Se você chega passando confiança, mostrando para aquele aluno que você confia nele, que ele é capaz, e que ele é capaz de transformar, de mudar uma sociedade, independente da sua cor, ele começa a se ver dessa maneira. Mas se você chega e você já discrimina, e ele sente que ele é discriminado, ele vai ser de nada, e ele vai continuar sendo um que não aprende, porque na realidade, a falta de alimentação, a falta de recursos, isso influi demais. [...] Às vezes eu chego para eles e falo assim, vocês falaram disso na sua casa? Ah, minha mãe disse que não vale a pena não, que a gente já nasceu para se catar lixo, então que eu só vou catar lixo. [...] T4 - Igual a gente está nessa semana da consciência negra. O povo acha que é só aquela mistificação de fazer desenho do negro e eu estou trabalhando com meus meninos que o branco também pode ter cabelo. **Que tem a diversidade porque está no nosso sangue e está na nossa história** [...] T5 - O maior desafio é a aceitação deles mesmos. As crianças, elas não se aceitam como negras. Isso tem que ser um trabalho árduo, porque se você falar assim, a escola discrimina? Não. Os alunos às vezes discriminam? Talvez. Mas a própria pessoa, ela discrimina. A menina discrimina por causa que ela não tem o cabelo liso. O menino não se acha bonitinho, porque às vezes não tem um nariz*

tão bonitinho. hoje eu diria pra você que o meu maior desafio foi fazer com que eles se amassem eles se respeitassem. (Bell hooks)

A entrevista com a supervisora Lilia Schwarcz evidencia a branquitude como mediação da práxis curricular, sobretudo no modo como o lugar racial branco opera como resistência e distanciamento. Ao afirmar sentir dificuldade em trabalhar a temática racial “justamente por ser branca” (T1), a entrevistada expressa um movimento típico do pacto narcísico da branquitude, caracterizado pela recusa ou hesitação em se implicar politicamente nas desigualdades raciais (Bento, 2002). No domínio estrutural, a Lei nº 10.639/2003 aparece como condição para romper o adiamento institucional: “quando não tem uma lei... vamos deixar para depois” (T4), confirmando a análise de Apple (2006) sobre a tendência do currículo a reproduzir a hegemonia quando não tensionado por marcos normativos. No domínio disciplinar, a supervisora reconhece os limites da regulação escolar frente ao racismo socializado: “a mãe chama lá fora” (T3), evidenciando a fragilidade das normas escolares isoladas. O domínio cultural manifesta-se tanto na baixa adesão docente (“falta de interesse”, T2) quanto na presença explícita de discursos supremacistas cada vez mais frequentes na sociedade (“raça pura”, “sangue azul”, T5), revelando a atuação ativa da branquitude na produção de hierarquias raciais. Já no domínio interpessoal, a demanda por “dar suporte aos professores” (T4) aponta que a efetivação da EREER não pode depender apenas da agência individual, mas requer articulação coletiva. Assim, a narrativa confirma a escola como espaço de contradição e reprodução, no qual a implementação da Lei nº 10.639/2003 é atravessada por resistências subjetivas, limites institucionais e disputas culturais, conforme a leitura dialética de Cury (1986) e a abordagem interseccional de Collins e Bilge (2021).

T1 - Nós estamos inseridos na sociedade como um todo e a gente lida como parte da gestão, A gente está sempre recebendo casos, conversando, [...] sinto uma resistência para trabalhar a questão racial justamente por ser branca [...] T2 - Então, antes a gente já tinha, desde o início da escola, a gente sempre teve esse chá literário. Mas era sempre de temas diversos. E aí nós juntamos o dia da consciência. É a primeira vez que a gente trabalhou mais a fundo essa temática nesse chá literário. [...] mas há falta de interesse entendeu? delas em trabalhar a temática também em até prestar atenção na palestra porque toda vez que eu trago um convidado. [...] T3 - Aqui a gente, meu amor, você não pode chamar o coleguinha de macaco, mas a mãe dele chama lá fora. A família chama, o vizinho chama. [...] T4 - Quando não é obrigação, quando não tem uma lei... não tem a previsão. Ai, fala assim, vamos deixar para depois. [...] O maior desafio é dar suporte para os professores [...] T5 - A gente tem professores aqui que nós já ouvimos de alto e bom tom se dizer que ela é linhagem, eu acho que

deve ser a raça ariana, deve ser, né? Porque aí assim, teve até uma brincadeira aí que ela quis colocar que ela era a raça pura sangue azul. Supremacista, né? (Lilia Schwarcz)

A entrevista da diretora Patricia Collins evidencia uma contradição central (Cury, 1986) entre o reconhecimento formal da igualdade humana e a nomeação das desigualdades raciais. Ao afirmar que “todos somos iguais” (T1; T2), a diretora mobiliza um discurso universalista que, embora ético, tende a desracializar as relações de poder, operando como forma de reprodução simbólica do mito da democracia racial. No domínio estrutural, a Lei nº 10.639/2003 é reconhecida como obrigatória (T3), mas sua materialização ocorre sobretudo por meio de eventos pontuais, como o “chá da consciência negra” (T4), configurando uma mediação institucional que aproxima a EREER de práticas festivas. No domínio cultural, a valorização genérica da história negra e indígena convive com narrativas conciliatórias (“todos temos um pezinho na senzala”), que suavizam conflitos históricos. Já no domínio interpessoal, ao atribuir o maior desafio à “autoaceitação” da população negra (T5), observa-se um deslocamento do racismo estrutural para o plano subjetivo, individualizando um fenômeno social. Assim, a gestão reconhece a relevância da EREER, mas sua efetivação permanece atravessada por universalismos, práticas pontuais e leituras moralizantes, o que limita seu potencial crítico e emancipatório no cotidiano escolar.

T1 - o preto, o branco, o amarelo, são pessoas humanas, todas criaturas de Deus e que merecem respeito e consideração por todos nós. e que, em primeiro lugar, nós mesmos temos que nos respeitar e nos valorizarmos [...] a gente nunca pode afirmar eu estou preparada, mas a gente pode sempre dizer que eu estou em processo de aceitação, de preparação, e tudo mais e nós temos que estar, nós enquanto educadores, temos que estar abertos a tudo isso. [...] T2 -Dentro da escola, nós trabalhamos com nossas crianças nessa ótica de que todos somos iguais [...] T3 - Primeiro, eu acho que essa lei, todas as leis que são postas, são para serem cumpridas os direitos e deveres de alguém. E a nossa história, às vezes, é esquecida, é relegada. O interessante de você ter isso como primazia mesmo, de você desenvolver esse tema com as crianças, não é só dizer para você assim, olha, o preto ele é importante, você tem que respeitar o preto. Não, é saber a nossa história mesmo, a nossa alegria lá no início. Eu sempre falo assim, todos nós temos um pezinho na senzala e temos um pezinho na tribo indígena. [...] T4 - Então nós vamos ter toda a nossa temática, é a consciência negra, dentro da temática do chá, e onde a comunidade participa, a comunidade toda escolar participa, é aberta sim para o público estar presente, visitando os estandes e é um momento que as crianças aprendem um pouco mais, se colocam melhor e os pais também vão aprendendo um pouco mais também. [...] T5 -

Sinceramente falando, o maior desafio que eu acho é o próprio preto aceitar a condição dele de preto. Entendeu? Porque eu percebo que o racismo não é muito da parte do outro, mas é parte de nós mesmos. Talvez pela sociedade já ter machucado muito a não aceitação, a discriminação. (Patrícia Collins)

4.2.3 Sobre os achados nas entrevistas

Os achados das entrevistas, analisados à luz do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa e sistematizados na *Tabela 14 – Análise das entrevistas Escola Cida Bento × Escola Sueli Carneiro*, indicam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não se organiza como política curricular automática no cotidiano escolar. Sua materialização ocorre por meio de contradições, mediações, disputas e silenciamentos que atravessam currículo, identidade racial e práxis pedagógica. Em ambas as escolas investigadas, o domínio estrutural emerge como ponto de estrangulamento central: nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) declarou possuir formação específica em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), e a efetividade da Lei é reiteradamente condicionada à formação continuada, à orientação institucional e ao suporte pedagógico. Esse dado confirma o pressuposto do “grau de enraizamento” desigual da política educacional (Gomes, 2013), deslocando a análise do plano normativo para o das condições concretas de implementação.

Tabela 14 – Análise das entrevistas Escola Cida Bento × Escola Sueli Carneiro

Categoria Analítica	Escola Cida Bento	Escola Sueli Carneiro	Leitura Crítica do Currículo	Interseccionalidade – Domínios de Poder
Formação em ERER	Ausência de formação específica entre docentes e gestão	Ausência de formação específica entre docentes e gestão	Fragilidade na institucionalização da Lei 10.639/03	Estrutural
Identidade racial e práxis	Identidade negra impulsiona práticas contínuas; Identidade branca reproduz silenciamentos;	Identidade negra impulsiona práticas contínuas (por vezes universalizantes); Identidade branca reproduz silenciamentos;	Currículo dependente de ações individuais	Interpessoal / Cultural

Categoria Analítica	Escola Cida Bento	Escola Sueli Carneiro	Leitura Crítica do Currículo	Interseccionalidade – Domínios de Poder
Implementação da Lei 10.639	Reconhecem a importância da Lei e de sua limitação normativa	Reconhecem a importância da Lei e de sua limitação normativa	Distância entre Currículo Prescrito e Praticado	Estrutural / Disciplinar
Currículo Festivo x Antirracista	Práticas pedagógicas críticas e contínuas, porém sem envolvimento da comunidade escolar, ações individuais	Práticas pedagógicas críticas e contínuas, porém com envolvimento da comunidade escolar; ações individuais	Distância entre Currículo Prescrito e Praticado	Cultural / Disciplinar
Branquitude	Ausência de problematização conceitual; branquitude reproduz silenciamentos	Ausência de problematização conceitual; branquitude reproduz silenciamentos; Relatos de discursos supremacistas	Branquitude como categoria de mediação curricular; atua no silenciamento	Cultural / Estrutural
Racismo religioso / Familiar	Afirmam resistência familiar ao tratar religiões afro-brasileiras	Afirmam resistência familiar ao tratar religiões afro-brasileiras	Currículo condicionado e silenciado por hegemonias culturais	Cultural
Papel da gestão	Reconhecimento de lacunas formativas e dificuldades na abordagem do tema	Reconhecimento de lacunas formativas e dificuldades na abordagem do tema	Gestão como mediação curricular	Estrutural

Fonte: Elaboração própria (2026).

No que se refere aos objetivos específicos, as entrevistas evidenciam que identidade racial associada à trajetória formativa operam como mediações centrais na implementação da Lei nº 10.639/2003. A formação aparece como variável transversal e determinante, condicionando repertório, segurança pedagógica e densidade conceitual na

abordagem da EREER. Esse achado dialoga diretamente com Souza (2022), no Estado do Conhecimento, ao indicar que, embora os docentes reconheçam a importância da temática racial, persistem barreiras como a ausência de formação continuada, o desconhecimento da legislação e a prevalência de práticas pedagógicas esporádicas.

No âmbito da gestão escolar, os achados convergem com Santos e Cardoso (2021), cujo estudo aponta desconhecimento da Lei nº 10.639/2003 e dificuldades na sua aplicação por parte de gestores, comprometendo a efetividade das ações antirracistas. A limitação da percepção gestora acerca de seu papel na implementação da política reforça a necessidade de maior engajamento institucional e de políticas formativas específicas para a gestão.

Observa-se, de modo geral, maior engajamento entre participantes que se autodeclararam negras; contudo, esse engajamento não se converte automaticamente em práticas pedagógicas antirracistas consistentes. Mesmo entre entrevistadas negras, a ausência de letramento racial e de formação específica aparece como limite concreto, produzindo efeitos diretos sobre o currículo modelado, como a despolitização do conceito de diversidade, discursos universalizantes, seleção restrita de conteúdos e dificuldades no enfrentamento de resistências internas e externas.

Entre os currículos prescritos e os currículos modelados, identificam-se convergências relevantes com as resistências apontadas nas entrevistas. Embora haja intencionalidade declarada de docentes e gestores em desenvolver a EREER, essa disposição é tensionada por relutâncias institucionais e familiares, especialmente associadas ao conservadorismo moral e ao racismo religioso. Tais resistências incidem diretamente sobre práticas pedagógicas como a presença da capoeira na escola, o trabalho com mitologias africanas e a abordagem da ética e da estética do corpo negro.

Por fim, a branquitude, compreendida como estrutura histórica de privilégios, valores e normatividades (Bento, 2022), incide de forma decisiva na construção — ou no bloqueio — de práticas curriculares antirracistas. Conforme analisa Cardoso (2010), a branquitude se constitui como identidade racial historicamente construída, ainda que socialmente percebida como neutra, operando como “lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos” (Cardoso, 2010, p. 614). Ela se manifesta como referencial simbólico, estético e cultural que orienta expectativas, silenciamentos e seleções de conteúdo, especialmente quando associada à ausência de formação específica entre sujeitos brancos.

Nesse sentido, a branquitude pode ser compreendida como estrutura relacional de poder que organiza práticas, sentidos e silenciamentos no campo educacional. Mesmo quando assume uma postura crítica ao racismo, não deixa de ocupar esse lugar estrutural de vantagem, pois, como afirma Cardoso (2010, p. 625), “tanto a branquitude crítica quanto a branquitude acrítica significam lugar de privilégio racial”. Tal constatação dialoga com Cida Bento (2022), ao evidenciar pactos explícitos e implícitos de autopreservação, e com Nilma Lino Gomes (2021), ao afirmar que “descolonizar os currículos não é olhar apenas para negras e negros, mas focar também nas pessoas brancas e na reprodução histórica do confortável lugar da branquitude” (Gomes, 2021, p. 451).

Assim, as entrevistas sustentam a resposta ao problema de pesquisa: a identidade racial — de sujeitos e do ambiente escolar — influencia a construção do currículo antirracista quando articulada (ou bloqueada) por condições institucionais, formativas e pela branquitude enquanto estrutura de poder. A implementação da Lei nº 10.639/2003, nos anos iniciais, configura-se, portanto, como processo marcado por contradições, mediações e disputas hegemônicas, reafirmando a centralidade do currículo como espaço político de produção e enfrentamento das desigualdades raciais.

4.3 Observações: currículo vivido, cotidiano escolar e materialidade das práticas

As observações de campo foram realizadas ao longo do mês de novembro, período em que também ocorreram as entrevistas semiestruturadas, nas duas instituições investigadas: Escola Cida Bento e Escola Sueli Carneiro. A definição desse recorte temporal foi intencional, considerando que o mês de novembro, marcado pelo Dia da Consciência Negra, constitui um momento privilegiado para analisar como — e em que medida — a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se materializa no cotidiano escolar para além do plano normativo e discursivo.

Para além dos espaços físicos escolares, também foram considerados como campos de observação as redes sociais institucionais das escolas, compreendidas como extensões do currículo vivido e como espaços contemporâneos de divulgação pedagógica, construção de narrativas institucionais e promoção — ou silenciamento — de agendas educacionais, entre elas a agenda antirracista. Tal escolha metodológica dialoga com a compreensão ampliada de currículo, entendido como prática social que extrapola os limites da sala de aula e se expressa em múltiplas materialidades e linguagens.

Em consonância com Lüdke e André (2018), as observações foram sistematizadas a partir de duas dimensões articuladas: uma dimensão descritiva, voltada à reconstrução minuciosa do que ocorre no campo empírico, e uma dimensão reflexiva, orientada à interpretação crítica dos fenômenos observados. Esse procedimento permitiu compreender não apenas o que foi realizado pelas escolas, mas como, por quem e sob quais tensões essas práticas se constituíram, articulando empiria e teoria no movimento analítico.

Embora as duas escolas compartilhem características institucionais semelhantes — como a ausência de formação continuada sistemática do corpo docente em EREER e a concentração das iniciativas em poucos sujeitos —, as observações evidenciam diferenças significativas na forma como a temática racial é mediada institucionalmente, especialmente no que se refere à relação escola–comunidade e à visibilidade conferida à agenda antirracista.

4.3.1 Observações na Escola Cida Bento

Na Escola Cida Bento, não se identificou a realização de evento institucional articulado e aberto às famílias que funcionasse como estratégia coletiva de fortalecimento da implementação da Lei nº 10.639/2003 durante o período observado. As ações relacionadas à temática racial mostraram-se fragmentadas e restritas a iniciativas individuais de alguns docentes, sem articulação sistemática por parte da gestão escolar.

No que se refere às redes sociais institucionais da escola, não foram identificadas publicações relacionadas ao Dia da Consciência Negra, o que reforça a compreensão do silenciamento da temática racial não apenas no espaço físico da escola, mas também nos ambientes digitais de comunicação institucional.

Na dimensão descritiva, constatou-se a presença limitada de materiais visuais relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços comuns da escola, como pátios e corredores, mesmo durante o mês de novembro. Murais, cartazes e produções estudantis eram escassos, contribuindo para a invisibilização simbólica da temática no cotidiano escolar. Entre os poucos trabalhos expostos, destacou-se a produção desenvolvida pela professora Barbara Carine, que apresentava uma abordagem crítica sobre a abolição da escravidão em 1888 e a permanência de processos estruturais de

exclusão da população negra, especialmente no acesso a direitos básicos como educação, saúde, moradia e trabalho.

A dimensão reflexiva das observações permite interpretar esse cenário à luz das categorias da teoria crítica do currículo. O que se observa é uma contradição entre a normatividade legal da Lei nº 10.639/2003 e sua efetiva materialização no currículo vivido (Cury, 1986). Embora a legislação seja reconhecida no plano formal, sua implementação depende majoritariamente da iniciativa individual de docentes engajados, evidenciando uma mediação institucional fragilizada.

Esse quadro revela, ainda, mecanismos de reprodução da hegemonia racial branca, uma vez que a ausência de ações coletivas e de envolvimento da comunidade escolar contribui para a manutenção do currículo hegemônico e para o silenciamento de saberes e narrativas negras. Tal silenciamento pode ser compreendido, à luz de Sueli Carneiro, como uma forma de violência epistemológica, sustentada pelo medo de conflitos com setores conservadores da comunidade escolar — elemento reiteradamente mencionado nas entrevistas.

Sob a perspectiva interseccional, observa-se a atuação predominante dos domínios cultural e disciplinar do poder (Collins; Bilge, 2021). O domínio cultural manifesta-se na naturalização da ausência da temática racial como algo “normal” no cotidiano escolar; o domínio disciplinar, por sua vez, opera por meio do receio de sanções simbólicas, conflitos com famílias ou desgastes institucionais, funcionando como mecanismo de contenção das práticas pedagógicas críticas.

4.3.2 Observações na Escola Sueli Carneiro

Na Escola Sueli Carneiro, as observações evidenciaram a existência de uma iniciativa institucional de maior alcance, materializada na realização do evento “Chá Literário”, dedicado à temática racial e aberto à comunidade escolar. O evento contou com a participação de estudantes, professores, gestores e familiares, configurando-se como espaço de circulação de produções pedagógicas, exposições e apresentações relacionadas à diversidade étnico-racial.

No âmbito das redes sociais institucionais, foi identificada uma publicação no perfil da escola no Instagram com a seguinte chamada: “Chá Literário – dia 19/11/25”. Embora a divulgação do evento represente uma forma de visibilização institucional, a publicação apresenta caráter descritivo e informativo, sem explicitação crítica da

centralidade da data, da Lei nº 10.639/2003 ou do enfrentamento do racismo. À luz do referencial teórico, essa forma de comunicação pode ser interpretada como um exemplo de visibilização esvaziada de criticidade, que corre o risco de reduzir a temática racial a um marcador simbólico, sem tensionar as estruturas de poder que a atravessam.

Na dimensão descritiva das observações presenciais, constatou-se a presença expressiva de materiais visuais relacionados à temática racial nos pátios e salas de aula, sobretudo em função do evento. Os trabalhos abordavam diferentes aspectos da história e cultura afro-brasileira, africana e da diversidade cultural. Contudo, a profundidade crítica dessas produções mostrou-se desigual: enquanto algumas apresentavam problematizações consistentes sobre racismo, identidade e desigualdade, outras se restringiam a abordagens celebratórias e pouco problematizadoras.

A observação do “Chá Literário” indica uma mediação institucional mais visível na Escola Sueli Carneiro, especialmente no que se refere à ampliação do diálogo com a comunidade escolar. No entanto, essa mediação não neutraliza as relações interseccionais de poder que atravessam o cotidiano escolar. O trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais permanece concentrado em alguns docentes, revelando resistências internas e desigualdades na apropriação da temática.

Nesse sentido, o relato de uma professora, que identificou a retirada de docentes e estudantes durante sua apresentação de caráter crítico no pátio da escola, evidencia a atuação do domínio cultural do poder, na medida em que certos discursos são considerados aceitáveis, enquanto outros são evitados ou silenciados. Simultaneamente, observa-se o domínio disciplinar do poder, expresso na ausência de mecanismos institucionais capazes de garantir a permanência coletiva e o enfrentamento dos conteúdos críticos no espaço escolar.

No plano interpessoal, o gesto de evasão simbólica produz constrangimento e desgaste emocional para a docente envolvida, reforçando assimetrias entre aqueles que sustentam práticas contra-hegemônicas e os que se afastam delas. À luz da teoria crítica do currículo, o evento pode ser interpretado como espaço de disputa hegemônica (Cury, 1986): ao mesmo tempo em que abre brechas para práticas críticas, também corre o risco de se inscrever em uma lógica de currículo episódico, circunscrito a eventos pontuais, quando não articulado a uma política curricular permanente.

Sob a perspectiva interseccional, observa-se a articulação entre os domínios cultural e estrutural do poder (Collins; Bilge, 2021). O domínio cultural manifesta-se na tentativa de ressignificação das narrativas sobre raça e identidade; o domínio estrutural,

por sua vez, evidencia-se nos limites institucionais que dificultam a consolidação dessas práticas como política contínua, sobretudo diante da ausência de formação docente sistemática e de diretrizes mais vinculantes.

4.3.3 Sobre os achados nas observações

As observações realizadas nas duas escolas investigadas permitem afirmar que a implementação da Lei nº 10.639/2003, no plano do currículo vivido, não se materializa de forma homogênea ou estruturada, configurando-se como um campo de tensões atravessado por contradições, mediações institucionais fragilizadas e disputas hegemônicas. Em consonância com os achados das entrevistas, a observação do cotidiano escolar evidencia que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) depende tanto da normatividade legal e quanto das condições concretas de organização institucional, da gestão pedagógica e das formas de mediação entre escola, docentes e comunidade. Os achados sistematizados na *Tabela 15 — Síntese das observações de campo: Escola Cida Bento × Escola Sueli Carneiro* permitem aprofundar a compreensão do problema de pesquisa ao evidenciar que a identidade racial do contexto escolar, associada às condições institucionais e às mediações curriculares:

Tabela 15 — Síntese das observações: Escola Cida Bento × Escola Sueli Carneiro

Dimensão	Escola Cida Bento	Escola Sueli Carneiro	Síntese Analítica
Ações institucionais / Participação da comunidade	Ausência de evento coletivo	Realização do “Chá Literário” com presença de famílias	Mediação institucional desigual; Relação escola–comunidade distinta;
Visibilidade da ERER	Aspectos visuais e lúdicos em murais	Aspectos visuais e lúdicos em murais e maior visibilidade com o evento	Evento interfere na visibilização da ERER
Redes sociais	Ausência de publicações	Divulgação informativa do evento	Visibilidade sem criticidade, silenciamento nas redes sociais oficiais da SEEDF
Articulação Pedagógica	Iniciativas individuais e dentro de sala	Iniciativas individuais potencializadas pelo evento	Currículo não estruturante

Dimensão	Escola Cida Bento	Escola Sueli Carneiro	Síntese Analítica
Resistências observadas	Silenciamento institucional e resistência em torno do racismo religioso/familiar	Silenciamento institucional e resistência em torno do racismo religioso/familiar	Domínio cultural do poder
Mediação da gestão	Tentativa de articulação porém com enfrentamento de resistências culturais	Articulação em torno do evento porém com enfrentamento de resistências culturais	Institucionalização limitada

Fonte: Elaboração própria (2026).

No caso da Escola Sueli Carneiro, localizada em território com perfil racial majoritariamente negro, observam-se iniciativas institucionais que conferem maior visibilidade à temática racial, especialmente por meio de ações coletivas e eventos que articulam escola e comunidade. Ainda que essas práticas se concentrem em momentos específicos do calendário escolar, elas indicam a existência de mediações institucionais mais consistentes, nas quais o domínio disciplinar do poder opera no sentido de legitimar a presença da EREER no espaço escolar (Collins; Bilge, 2021). Contudo, a observação também revela limites estruturais e epistemológicos, na medida em que tais iniciativas tendem a assumir caráter episódico, com densidade crítica variável, aproximando-se, em alguns casos, do que a literatura denomina “currículo festivo” (Silva, 2022). Esse achado dialoga diretamente com o objetivo específico, ao indicar que a identidade racial de gestores e do contexto escolar interfere na forma de implementação da Lei nº 10.639/2003, ainda que não seja suficiente, por si só, para garantir práticas curriculares contínuas e estruturalmente antirracistas.

Na Escola Cida Bento, por sua vez, o currículo vivido apresenta-se marcado por alguma dificuldade entre integrar o currículo prescrito e o currículo modelado com ações coletivas estruturadas em torno da EREER. As observações indicam escassa presença de materiais visuais, produções estudantis ou dispositivos pedagógicos que expressem, de forma contínua, o enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse contexto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 permanece fortemente dependente da iniciativa individual de docentes específicos, o que evidencia a fragilidade das mediações institucionais e a predominância do domínio cultural do poder, no qual o silêncio e a evitação do conflito operam como mecanismos de reprodução das hierarquias raciais (Collins; Bilge, 2021). Esse cenário reforça um dos objetivos específicos, ao demonstrar

que, entre o currículo prescrito e o currículo modelado, persistem descontinuidades que limitam a incorporação da EREER como eixo estruturante do projeto pedagógico.

A título de curiosidade epistemológica, procedeu-se à observação exploratória dos perfis institucionais das escolas na rede social *Instagram*, compreendida como ferramenta contemporânea de comunicação e visibilização das práticas escolares. Reconhecendo as limitações de estrutura de pessoal nas escolas destinada à gestão das redes sociais — o que se reflete na baixa frequência e alcance das publicações —, essa análise reforça o diagnóstico produzido a partir da observação *in loco*. Na Escola Cida Bento, não foram identificadas publicações relacionadas ao Dia da Consciência Negra ou à EREER; já na Escola Sueli Carneiro, houve divulgação de ações institucionais vinculadas a eventos específicos, com caráter predominantemente informativo e baixa densidade crítica.

Esse padrão comunicacional dialoga com um silenciamento mais amplo observado no âmbito da própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, cujos perfis institucionais não apresentaram publicações referentes ao Dia da Consciência Negra, data prevista no calendário escolar oficial e respaldada pela Lei nº 10.639/2003. No mesmo período, foram identificadas diversas publicações relacionadas a outras temáticas ao longo do mês de novembro. Tal assimetria evidencia um silenciamento institucional significativo, que contribui para a marginalização da agenda antirracista no discurso público educacional e reforça sua posição periférica nas políticas curriculares em circulação.

Por fim, as observações corroboram o objetivo específico (c) ao evidenciar que a branquitude, enquanto estrutura histórica de privilégios e normatividade, opera como mediação decisiva na construção — ou no bloqueio — de práticas curriculares antirracistas. Em ambas as escolas observamos silenciamentos individuais em consequência de condições estruturais, a branquitude manifesta-se por meio da neutralização da raça como categoria fundante da práxis educativa, da evitação do conflito e da manutenção da hegemonia eurocentrada. Mesmo na escola em que há maior visibilização da pauta, a lógica do evento e da excepcionalidade limita o enfrentamento estrutural das desigualdades raciais.

Em síntese, as observações corroboram os achados das entrevistas ao indicar que, em ambos os contextos investigados, permanece o desafio de superar práticas pontuais e avançar na construção de um currículo que incorpore a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma estruturante. Desta forma, sustentamos pressuposto da pesquisa ao indicar que o grau de enraizamento da Lei nº 10.639/2003 varia conforme a articulação

entre identidade racial do território escolar, mediações institucionais, formação de gestores e docentes e a atuação da branquitude como estrutura de poder. Assim, a identidade racial das escolas influencia a construção do currículo antirracista não de forma isolada ou determinista, mas em interação com condições institucionais e políticas que podem tanto potencializar quanto bloquear a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais.

4.4 Síntese interpretativa: Do MHD à triangulação entre as evidências

À luz do materialismo histórico-dialético, os achados desta pesquisa são interpretados como manifestações contraditórias de uma totalidade social historicamente determinada e em permanente movimento. Nessa perspectiva, o conhecimento não se limita à apreensão imediata do empírico, mas resulta de um processo analítico que reconstrói a realidade concreta no pensamento, permitindo a passagem do dado aparente à compreensão de suas múltiplas determinações. Conforme assinala Cury (1986, p. 18), “o concreto enquanto síntese de múltiplas determinações, ainda que não explicitamente aferido por uma consciência é a premissa para a consciência do concreto”. Segundo o autor, é por meio das mediações históricas, sociais e institucionais que emergem as categorias analíticas capazes de apreender a essência do fenômeno investigado. É nesse horizonte epistemológico — orientado pela construção do concreto pensado — que se insere a triangulação entre análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações de campo, enquanto estratégia de articulação crítica entre empiria e teoria.

Metodologicamente, a triangulação foi conduzida nos termos de Triviños (1987), entendida como estratégia de aprofundamento interpretativo e validação teórica, possibilitando articular diferentes níveis da realidade investigada. Essa integração permitiu responder ao objetivo geral da pesquisa — compreender se a identidade racial das escolas localizadas em áreas com perfis raciais distintos influencia a construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais — bem como aos objetivos específicos relativos à identidade racial de sujeitos escolares, aos currículos prescritos e modelados e ao papel da branquitude enquanto estrutura de poder.

Nessa direção, a dimensão territorial entre as Regiões Administrativas da Estrutural e do Plano Piloto explicita a materialidade das desigualdades que atravessam as regiões administrativas onde as duas escolas estão inseridas. O Mapa das

Desigualdades do Distrito Federal evidencia que a Estrutural figura entre os territórios com maior concentração de população negra e menores indicadores socioeconômicos, ao passo que as regiões centrais apresentam maior renda e acesso a políticas públicas. O relatório afirma que “a localidade com as menores rendas familiares e per capita, a Estrutural, é uma das cidades mais negras do DF”, enquanto na outra ponta, estão as regiões mais brancas, demonstrando a articulação entre raça, território e renda na organização socioespacial do Distrito Federal (INESC, 2023, p. 21). Tal configuração territorial incide diretamente nas condições institucionais das escolas, influenciando acesso a equipamentos culturais, infraestrutura urbana e oportunidades educacionais, elementos que configuram o contexto material de produção do currículo.

De forma complementar, o mesmo estudo indica que as desigualdades educacionais acompanham essa clivagem territorial, destacando que “enquanto na Estrutural 96,7% dos estudantes são matriculados nas escolas públicas, no Plano Piloto esse número cai para 44,4%”, evidenciando a concentração da população mais vulnerável na rede pública das regiões periféricas (INESC, 2023, p. 50). O relatório aponta ainda que **“na Estrutural, o número de pessoas com ensino superior não chega a 5% do total da população local. [...] No Plano Piloto esse número é da ordem de 75,7%”** (INESC, 2023, p. 53, grifo nosso). Essa diferença expressa não apenas perfis socioeconômicos distintos entre as duas Regiões Administrativas, mas também condições institucionais desiguais que atravessam o cotidiano escolar, incluindo disponibilidade de recursos, relação com a comunidade e expectativas formativas. À luz do materialismo histórico-dialético, tais contrastes territoriais não constituem meras variáveis contextuais, mas mediações estruturais que condicionam a produção curricular e a forma como a Educação das Relações Étnico-Raciais é apropriada nas duas escolas analisadas.

No plano do currículo prescrito, os achados da análise documental evidenciam um deslocamento normativo relevante. Apesar do discurso crítico presente nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, a supressão explícita da Lei nº 10.639/2003 dos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais, a partir da revisão de 2018, reduz o grau de normatividade da política antirracista e amplia as margens de interpretação no contexto da prática. Esse movimento dialoga com o Estado do Conhecimento, que aponta, a partir de 2018, retração nas produções sobre a temática racial, associada ao avanço do conservadorismo e ao enfraquecimento de agendas educacionais progressistas (Gomes, 2013; Silva, 2015).

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos reforça essa contradição: a diversidade aparece como valor transversal, porém dissociada da nomeação explícita do racismo, da raça e da branquitude como estruturas de poder. Tal silenciamento opera um processo de desracialização da política curricular, convertendo desigualdades estruturais em formulações universalizantes, conforme já indicado no Estado do Conhecimento (Souza, 2022; Menegat, 2022).

No âmbito das entrevistas, a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais revela-se condicionada, sobretudo, à ausência de formação sistemática, às trajetórias e identidades raciais de docentes e gestores e às pressões culturais e religiosas da comunidade escolar. A formação emerge como variável transversal e determinante, corroborando estudos do Estado do Conhecimento que apontam a insuficiência do reconhecimento normativo da Lei nº 10.639/2003 sem suporte institucional continuado (Souza, 2022; Santos; Cardoso, 2021). Nesse contexto, práticas como o currículo festivo e abordagens pontuais permanecem como mecanismos de reprodução, inclusive atravessadas pelo racismo religioso (Ferraro, 2019).

Nesse cenário, as entrevistas evidenciam que o medo aparece como elemento estruturante das práticas docentes, particularmente associado às reações das famílias e de pais que contestam abordagens relacionadas à temática racial e, sobretudo, às manifestações de matriz africana. Tal receio opera como mecanismo de contenção pedagógica, levando à autocensura, à diluição dos conteúdos e à adoção de estratégias menos confrontativas, o que contribui para a permanência do currículo festivo e para o silenciamento de dimensões centrais da Educação das Relações Étnico-Raciais. O racismo religioso, nesse contexto, emerge não apenas como manifestação externa da comunidade, mas como fator que reorganiza as decisões pedagógicas e redefine os limites de atuação docente, deslocando a responsabilidade institucional para negociações informais com a comunidade escolar. Em diálogo com Freire (2023) e com Freire e Shor (1987), observa-se que o medo atua como barreira à ousadia pedagógica necessária à problematização crítica da realidade, restringindo a escola ao cumprimento formal das diretrizes e enfraquecendo seu papel de mediação histórico-sociocultural. Assim, a tensão entre medo e ousadia revela-se como dimensão metodológica relevante para compreender por que, mesmo diante do reconhecimento normativo da política, a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais permanece condicionada às disputas ideológicas presentes na relação entre escola, comunidade e projeto formativo.

As observações de campo materializam essas mediações. A comparação entre as escolas evidencia que a identidade racial do território influencia as formas de institucionalização da ERER: enquanto a Escola Sueli Carneiro apresenta maior visibilidade e articulação coletiva, ainda que episódica, em torno de um projeto (evento) coletivo que envolve a comunidade escolar, a Escola Cida Bento permanece marcada por ações individuais e ausência de projetos/eventos que envolvem a comunidade escolar. Esse achado converge com o Estado do Conhecimento ao indicar que o esforço docente isolado não é suficiente para a consolidação de práticas antirracistas (Menegat, 2022).

À luz da interseccionalidade, a triangulação das evidências permite identificar a atuação articulada dos domínios estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal. O domínio estrutural manifesta-se na ausência de formação e diretrizes; o disciplinar, na fragilização normativa do currículo; o cultural, na naturalização da branquitude e da intolerância religiosa; e o interpessoal, nas experiências subjetivas de insegurança ou resistência pedagógica. Esses domínios operam de forma relacional, produzindo um padrão assimétrico e instável de implementação da política curricular antirracista.

O concreto pensado que emerge, a partir das categorias Cury (1986), é o de uma implementação da Lei nº 10.639/2003 atravessada por contradições estruturais: embora reconhecida como avanço normativo, sua efetivação não se consolida como eixo estruturante do currículo nos anos iniciais. A identidade racial das escolas e dos sujeitos influencia a construção do currículo antirracista, mas essa influência é mediada — e frequentemente bloqueada — pela ausência de formação institucionalizada e pela atuação da branquitude enquanto estrutura histórica de privilégios, conforme indicado no Estado do Conhecimento (Faria, 2022).

Em síntese, a triangulação confirma o pressuposto da pesquisa: a Educação das Relações Étnico-Raciais permanece condicionada a disputas locais, à agência individual e às mediações institucionais, evidenciando contradições entre normatividade legal, discurso institucional e prática escolar cotidiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Quanto mais (quem tem Ogum) Missão e paz, Quanto mais pra quem tem ideais e os orixás”

A evocação “Quanto mais (quem tem Ogum) missão e paz, quanto mais pra quem tem ideais e os orixás” remete à dimensão simbólica de Ogum como orixá associado à tecnologia, ao domínio dos caminhos e à ação transformadora. Na tradição iorubá, Ogum é vinculado ao ferro, às ferramentas e à abertura de caminhos, representando o conhecimento técnico aliado à responsabilidade ética e coletiva. Prandi (2001) destaca que Ogum é o orixá que inaugura trajetórias, domina instrumentos e possibilita a transformação do mundo por meio do trabalho e da técnica, sendo também associado à disciplina e à missão. Essa simbologia dialoga com os achados desta pesquisa ao evidenciar que a implementação da Educação das Relações Raciais exige não apenas reconhecimento normativo, mas ação estruturada, formação continuada e compromisso institucional. Assim como Ogum abre caminhos com suas ferramentas, a construção de práticas curriculares antirracistas demanda intencionalidade pedagógica, domínio teórico e ação coletiva orientada por um projeto de justiça social.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a Lei nº 10.639/2003 representa um avanço normativo fundamental no reconhecimento das desigualdades raciais e na afirmação da Educação das Relações Raciais como eixo estruturante da política educacional brasileira. No entanto, conforme indicado por estudos anteriores (Filice, 2011; Gomes, 2013; Silva, 2015), sua efetivação não ocorre de forma automática, estando condicionada ao grau de enraizamento institucional, às mediações curriculares e às estruturas raciais que organizam a escola pública. Os dados empíricos e documentais analisados ao longo desta dissertação confirmam esse pressuposto, ao evidenciar que a implementação da Lei se materializa de modo desigual, fragmentado e tensionado, refletindo a realidade material da educação pública brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais, amplamente documentadas por indicadores oficiais e estudos apresentados no decorrer da pesquisa.

A escrita destas considerações finais ocorre em um contexto histórico-político significativo, no qual o Supremo Tribunal Federal reconheceu, de forma unânime, a existência do racismo estrutural no Brasil, ao julgar a ADPF nº 973, atribuindo ao poder público a responsabilidade de adotar medidas concretas de enfrentamento das desigualdades raciais. Tal reconhecimento jurídico-institucional reafirma o que historicamente denuncia o movimento negro, as pesquisas científicas e os dados sócio

econômicos: o racismo marca a realidade material e imaterial e se reproduz historicamente na reconstrução da sociedade de forma dialética. Ou seja, é fator estruturante das desigualdades, das instituições, das políticas públicas dos discursos e práticas sociais, não é questão de opinião. Esse marco dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, ao evidenciar que a escola pública, enquanto instituição social, reproduz e tensiona essas mesmas contradições.

O objetivo geral do estudo — compreender se a identidade racial de escolas situadas em áreas com perfis raciais distintos influencia a construção de currículos comprometidos com a Educação das Relações Raciais — foi alcançado por meio da articulação entre análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações de campo, orientadas por uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, na teoria crítica do currículo, no ciclo de políticas e na interseccionalidade. Os objetivos específicos permitiram aprofundar essa compreensão ao examinar o papel da identidade racial de docentes e gestores, mapear os currículos prescritos e modelados e investigar a incidência da branquitude como estrutura de poder no cotidiano escolar.

Na Seção 1: ESTADO DO CONHECIMENTO - “Ilumina o Mirim, Orunmilá” produzimos um “estado do conhecimento” como ferramenta para mapear as produções científicas em torno do tema, observamos que, embora haja crescimento das pesquisas sobre ERR nas últimas décadas, persistem lacunas significativas no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à articulação entre identidade racial, branquitude e mediações institucionais na modelagem curricular. Os estudos analisados convergem ao reconhecer o racismo no contexto escolar e apontam que a ausência de formação continuada e de políticas institucionais consistentes tende a capturar a ERR em práticas pontuais, dependentes de ações individualizadas de docentes, diagnóstico que orientou e foi confirmado pelos achados empíricos desta investigação.

Na Seção 2: METODOLOGIA – “Na estrada que vem a cota” apresentamos um desenho metodológico que permite uma análise integrada e aprofundada dos fenômenos complexos que envolvem a Lei 10.639/03 e a Educação das Relações Raciais. Para problematizar as relações entre educação, racismo, currículo, desigualdade e escola, adotamos, o estudo de caso como método, construído a partir da seguinte estrutura teórico-metodológica: a) a *natureza qualitativa* (Andre, Lüdke, 2018; Minayo, 1994; Trivinos, 1987; Yin, 2001) de caráter exploratório; b) a teoria crítica do *currículo*, em diálogo com as epistemologias marxistas mais coerentes com o nosso objeto de pesquisa

(Almeida, 2019; Apple, 2006; Cury, 1986; Filice, 2011; Gomes, 2021; Munanga, 2005; Santome, 2003; Saviani, 2011; e c) a abordagem do ciclo de políticas (Ball, Mainardes, 2022) sob o olhar interseccional (Akotirene, 2019; Collins, 2021).

Na Seção 3 – EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA: “É um malê, é um malembe”, utilizamos uma base teórica que problematiza a realidade material da sociedade construída a partir de um processo histórico e multidimensional, teorias que pretendem refletir sobre as relações e as conexões entre os aspectos gerais da realidade e a reprodução das desigualdades em suas múltiplas dimensões. Para analisar a relação entre identidade racial, currículo e a implementação da Lei 10.639/03, recorremos a epistemologias que estabelecem a relação entre colonialismo, racismo e educação, e identificam a escola como aparelho ideológico do estado e reprodutor de desigualdades sociais. São estudos que abordam criticamente a relação entre a identidade e as estruturas independentes e interdependentes da sociedade que reproduzem um sistema contraditório que privilegiam alguns e excluem outros tantos. Os aportes da teoria crítica do currículo, das epistemologias marxistas, da interseccionalidade e dos estudos sobre branquitude forneceram as categorias analíticas centrais para interpretar os dados empíricos. A articulação entre Lei nº 10.639/2003, currículo, identidade racial e branquitude revelou-se fundamental para compreender como discursos universalizantes de diversidade, neutralidade e igualdade tendem a desracializar a política curricular, esvaziando seu potencial crítico e transformador.

Na Seção 4: DA ANÁLISE DOS ACHADOS: “Quem tem santo é quem entende” apresentamos e sistematizamos os achados empíricos da pesquisa, mobilizando o arcabouço metodológico delineado na Seção 2 e aprofundando o referencial teórico construído ao longo da Seção 3, em diálogo com a realidade investigada, compreendida como fenômeno complexo, histórico e multidimensional. No movimento entre a empiria e a teoria identificamos, na análise documental, um deslocamento normativo relevante no currículo prescrito do Distrito Federal, especialmente a supressão da menção explícita à Lei nº 10.639/2003 nos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais, o que rebaixa o grau de normatividade da política antirracista e amplia as margens de interpretação no contexto da prática. Nas entrevistas, emergiram como achados centrais a ausência generalizada de formação específica em EREER, a influência da identidade racial dos sujeitos na práxis pedagógica e a atuação da branquitude como estrutura que opera pelo silêncio, pela neutralização dos conflitos e pela diluição da raça como categoria analítica. Além disso, as entrevistas trouxeram o “racismo religioso” associado ao “conservadorismo” como

questão que impede a implementação da Lei. As observações de campo reforçaram esse diagnóstico ao evidenciar a desigual materialização da EREER entre as escolas, os limites das ações episódicas e a dependência de iniciativas individuais frente à fragilidade das mediações institucionais.

De forma exploratória, analisaram-se ainda os perfis institucionais das redes sociais – considerado instrumento pedagógico - das unidades e da Secretaria de Educação do Distrito Federal no Instagram, enquanto instrumento contemporâneo e ferramenta de comunicação cada vez mais utilizados pelas diversas instâncias sociais. Apesar das limitações estruturais para gestão das redes, o padrão comunicacional reforça o diagnóstico empírico: na Escola Cida Bento, não foram identificadas publicações sobre o Dia da Consciência Negra ou EREER; na Escola Sueli Carneiro, a única menção restringiu-se a registros informativos de eventos pontuais, com baixa densidade crítica. No âmbito da Secretaria, apesar de haver diversas postagens sobre temas gerais, não foram localizadas publicações referentes ao Dia da Consciência Negra, embora a data conste no calendário oficial e esteja respaldada pela Lei nº 10.639/2003, ao passo que outras temáticas receberam ampla divulgação no mesmo período. Tal assimetria evidencia silenciamento institucional que contribui para a marginalização da agenda antirracista no discurso educacional e reforça sua posição periférica nas políticas curriculares em circulação.

Entres os achados transversais da pesquisa destacamos o racismo religioso como domínio específico de poder que incide diretamente sobre o silenciamento de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. As entrevistas e observações evidenciaram que conteúdos relacionados à história, à cultura e às religiões de matriz africana são frequentemente evitados, suavizados ou deslocados para abordagens genéricas de “diversidade”, em razão de pressões oriundas de famílias, de segmentos religiosos conservadores e, em alguns casos, de docentes e gestores. Enquanto a escola trabalha normalmente temas relacionados à páscoa, natal, deuses e mitologia europeia enfrenta resistências para trabalhar temas como capoeira e deuses e mitologias africanas. À luz da interseccionalidade, esse fenômeno se inscreve sobretudo no domínio cultural do poder, articulando-se ao domínio disciplinar ao produzir autocensura pedagógica e contenção curricular (Collins; Bilge, 2021). Tal dinâmica não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser situada no contexto mais amplo de crescimento do conservadorismo moral e de políticas neoliberais que reestruturam a hegemonia cultural no campo educacional, reforçando discursos de neutralidade, despolitização do currículo e

permanência da hegemonia cultural nos espaços escolares (Apple, 2006). Nesse cenário, o racismo religioso opera como tecnologia de poder que legitima o apagamento de saberes afro-brasileiros e africanos, ao mesmo tempo em que preserva a centralidade simbólica da matriz cristã-eurocêntrica como norma não nomeada, conforme o que Carneiro (2023) categoriza como epistemícidio. Os achados confirmam, assim, que o enfrentamento do racismo na escola exige reconhecer o racismo religioso como dimensão estruturante das desigualdades raciais, cuja superação demanda políticas curriculares explícitas, formação crítica e posicionamento institucional capaz de tensionar a hegemonia cultural vigente.

De forma integrada, a triangulação dos dados permitiu afirmar que a identidade racial das escolas — entendida como arranjo relacional entre sujeitos, território, cultura institucional e estrutura de poder — influencia na implementação do currículo antirracista sobretudo quando articulada (ou bloqueada) por condições institucionais e pela branquitude enquanto estrutura histórica de privilégios. Trata-se de um processo marcado por contradições, no qual a escola se apresenta simultaneamente como espaço de reprodução das desigualdades e de possibilidades contra-hegemônicas.

Como principal contribuição, esta pesquisa evidencia que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais não pode depender exclusivamente da vontade individual de docentes ou de ações comemorativas e episódicas. Requer políticas estruturadas de formação continuada, implicação crítica da gestão escolar e enfrentamento explícito da branquitude como eixo organizador das desigualdades raciais. Nesse sentido, o produto técnico desta dissertação — um curso de formação continuada em Educação Antirracista, detalhado no Apêndice D — não constitui um elemento acessório, mas um desdobramento direto e coerente dos achados da pesquisa, articulando teoria e prática com vistas ao fortalecimento de currículos comprometidos com a equidade racial nos anos iniciais.

Como perspectivas de trabalho futuro, destacam-se a ampliação do número de escolas investigadas, a inclusão de análises comparativas em outras redes de ensino e o aprofundamento das relações entre formação docente, branquitude e políticas curriculares em contextos distintos. Ademais, sugere-se o acompanhamento longitudinal de processos formativos em ERER, de modo a avaliar seus impactos na reorganização do currículo vivido e na práxis pedagógica.

Por fim, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas de sua existência formal, mas do enfrentamento crítico das estruturas raciais que atravessam as políticas educacionais, as instituições escolares e as subjetividades e reproduzem as desigualdades

materiais e imateriais. Em tempos de tentativas de domínio político e ideológico a partir de estratégias que utilizam o medo e o silenciamento, utilizamos a ousadia como estratégia epistemológica e afirmamos a importância do Currículo Crítico e Antirracista e das Pedagogias Contra-Hegemônicas como pilares para a construção de um projeto de educação que seja radicalmente democrático. Disputar o currículo, portanto, implica recusar a neutralidade, enfrentar os silenciamentos e afirmar a escola pública como espaço de desalienação e emancipação. Mesmo diante das adversidades, a luta curricular surge como prática social para reabrir o futuro e vislumbrar mundos possíveis, reivindicando a educação enquanto direito, como prática de liberdade e ação coletiva. Nesse horizonte, atentos inclusive ao impacto das redes sociais em nossas existências, a educação surge como espaço de disputa ao mesmo tempo que se afirma como possibilidade de resistência, formação crítica e cidadã para (re)construção de mundos possíveis radicalmente orientados pela democracia e pela justiça social.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.; MOREIRA, P. P. M.; TAVARES, P. C. **Páginas em branco não contam histórias negras: o lugar das narrativas afrodiaspóricas nos cotidianos escolares.** 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_20. Acesso em: 23 mar 2025.

AGOSTINHO, L. M. **“Eu queria ser branco”:** branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/254871?show=full> Acesso em: 23 mar 2025.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APOLÔNIO, M. L. **Políticas de acolhimento institucional, raça e classe: o que dizem as mães sociais em uma instituição de acolhimento do Distrito Federal?** 2023. 129 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023

APPLE, M. **Repensando ideologia e Currículo.** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez , 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, M. E. S. P. DE. **No rastro de trilhas sensíveis para pensar as relações étnico raciais na escola.** 2021. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/no-rastro-de-trilhas-sens%C3%ADveis-para-pensar-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-na-escola> Acesso em: 23 mar 2025.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022. E-book. p.248. ISBN 978655552669. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978655552669/> Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dia mês (abreviado) ano.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3,** de 10 de março de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01**, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 06/01/2024.

CARMO, E. F. B. M. DO. **Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufba.br/handle/ri/37710>. Acesso em: 06/01/2024.

CARMO, I. B. do. **Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade**. 2020. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (coord.) **Atlas da violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, C. T. L. DA; PAULINO, J. C.; IVENICKI, A. GT 21 EM 2021: **Observância de caminhos percorridos na produção de conhecimento com perspectivas multiculturais e antirracistas**. 2021.

COSTA, Catia de Lima. **Diferenças e indiferenças: reflexões sobre as questões raciais na escola por uma educação antirracista**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

CRELIER, C. M.; DA SILVA, C. A. F. Africanness and African-Brasilianness in school physical education. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1307–1320, 1 dez. 2018.

CRUZ, A. C. J. DA; OLIVEIRA, F. L. DE; RODRIGUES, T. C. **Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de**

um curso para educação das relações étnico-raciais. [Anais da] 38ª Reunião da ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1141.pdf Acesso em 23 mar 2025.

CRUZ, Eliane Almeida de. **Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível.** Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

DAMASCENO, Wagner Miquéias. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista.** Bauru-SP: Mireveja, 2022.

DE OLIVEIRA, D. B.; COSTA, T. T. Autoafirmação racial de jovens negras no projeto Abaeté Criolo: caminhos para a equidade de gênero e de raça em contextos interseccionais a partir da Lei n. 10.639/2003. **Revista Direito GV**, v. 18, n. 2, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais.** Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos.** Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF Codeplan. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada – PDAD-A 2024: Estrutural – Resultados gerais: moradores e domicílios.** Brasília: IPEDF Codeplan, 2024a.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF Codeplan. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada – PDAD-A 2024: Plano Piloto – Resultados gerais: moradores e domicílios.** Brasília: IPEDF Codeplan, 2024b.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIA, B. A. D. S. **O branco e a educação: a construção de motivos para uma atividade pedagógica antirracista.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2018.

FERRARO, Caio Cândido. **Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11032020-142039/pt-br.php>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

FISHER, Max. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Todavia, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 33ª edição - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GATINHO, A. A. **Práticas do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas do acre**. [Anais da] 38ª Reunião da ANPED, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_524.pdf Acesso em: 23 mar. 2025.

GAUDIO, E. S.; PASSOS, J. C. DOS. **Perspectivas negras na descolonização de currículos em cursos de Pedagogia do Sul do Brasil**. [Anais da] 40ª Reunião da ANPED, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_24. Acesso em: 23 mar. 2025.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba, 2021.

GOMES, N. L.; **Cultura negra e educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. 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, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR

GOMES, N. L.; **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **“Democracia racial”**. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012 [2002], pp. 137-178.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEILBORN, Maria Luiza, ARAÚJO, Leila, BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Módulo 3. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

HERINGUER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil**: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Caderno de Saúde Pública pp. 57-65, Rio de Janeiro, 2002.

Hooks, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

Hooks, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática; tradução Bhuvilíbanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça** - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2023.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos. Mapa das desigualdades do Distrito Federal. Brasília: INESC, 2023.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana. **O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das Políticas Públicas de promoção das desigualdades raciais**. In THEODORO, Mário et Alli(Org). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil. BSB, IPEA, nov/2008.

JUNIOR, L. R. R. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade**. [Anais da] 39ª Reunião da ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_7. Acesso em: 23 mar 2025.

JUNIOR, R. N. N. **Educação e diversidade étnico racial**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2018.

LE MOS, A. L. DO C. B. **Letramento histórico e racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial**. 2022. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

LIRA, G. A. DE. **A SÍNCOPA-TV POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: experimentações audiovisuais na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu - RJ, 2019.

LOPES, Renata Freitas. **Ser e não ver/ ver e não ser: a questão racial e o silêncio no colégio estadual de Junco**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2018.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D.A. André. - [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAROUN, K. Educação do corpo, instituições escolares e relações étnico-raciais. DOSSIÊ - Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte • **Educ. rev.** 34 (69), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097> Acesso em 23 mar 2025.

MARQUES, M. C. **As literaturas africanas e afro-brasileiras – o desafio da aplicabilidade da lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros**. [Anais da] 39ª Reunião da ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_2. Acesso em 23 mar 2025.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. (Tradução de Maria Helena Barreiro Alves). São Paulo: Mandacaru, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: extratos por Paul Lafargue**. Tradução de Abguar Bastos. São Paulo: Veneta, 2014.

MENEGAT, D. B. **História e cultura afro-brasileira: proposta de ensino intercultural em uma escola pública do município de vacaria/ rs**. Dissertação (Mestrado). Programa De Pós-Graduação - Mestrado Em Educação. Universidade De Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2022 Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/11806/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Danubia%20Bianchi%20Menegat.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 23 mar 2025.

MENEZES, Patrick Antunes. **O ensino de história do tráfico de africanos escravizados no Brasil: abordagens didáticas de uma história atlântica da Diáspora Africana (2014-2018)**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, E. L. DE. **Um diálogo possível entre a educação libertadora e o feminismo negro libertador**. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento-revista de educação**, n. 12, 18 dez. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005.

NASCIMENTO, C. C. DO. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, P. H. DE Q.; SILVA, N. F. **Núcleos de estudos das relações étnico-raciais: encruzilhadas para uma educação antirracista nas escolas da rme-bh**. [Anais da] 41ª Reunião da ANPED, 2023. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_34_38. Acesso em 23 mar 2025.

OKOTH, Kevin Ochieng. **África Vermelha: resgatando a política negra revolucionária**. São Paulo: Boitempo, 2025.

OLIVEIRA, C. M. DE. **A implementação da lei 10.639/2003 em projetos multidisciplinares: um estudo de caso na escola estadual profa. Maria coutinho (contagem-mg)**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

OLIVEIRA, L. R. DE O.; GOMES, A. C. DA C. **Mulher Negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista**. [Anais da] 39ª Reunião da ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_1. Acesso em 23 mar 2025.

OLIVEIRA, N. V. de. **Desafios e perspectivas da implementação da Lei 10.639/2003**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: 2001.

PAIXÃO, Marcelo J.P. **Os negros e os determinantes das desigualdades sociais no Brasil**. In: PAIXÃO, Marcelo J.P. Desenvolvimento Humano e Relações Raciais. Rio de Janeiro, RJ, Brasil : DP & A Editora : Laboratório de Políticas Públicas, 2003,

PARAÍSO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo, Contexto, 2023.

PASSOS, J. C. **Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Tese de Doutorado defendida no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

PEREIRA, A. S. M. et al. Application of laws 10.639/03 and 11.645/08 in the lesson of physical education: diagnosis of the municipal network of Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 412–418, 1 out. 2019.

PINHO, V. A. DE; RIBEIRO, S. DE F. X. **Na dança dos corpos as identidades étnico-raciais se identificam na educação física escolar**. [Anais da] 39ª Reunião da ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_11. Acesso em: 23 mar 2025.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> Acesso em: 21 mar 2026.

RÊSES, E. S.; ROCHA, C. C. **Quanto Vale ou é Por Quilo??**: Reflexões sobre Raça e Classe no Marxismo e a Contribuição da Educação. In: Previtali, Fabiane Santana; Guimarães, Elizabeth da Fonseca; Alves, Elaine Gonçalves; Andrade, Jacqueline de. (Org.). A Formação Política pela Sétima Arte: o Cinema como Prática Pedagógica e de Cidadania. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, v. 1, p. 89-106.

RODRIGUES, M. D. R. D. **Experiências em educação antirracista com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública no maranhão.**Dissertação(Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

RODRIGUES, R. M. M. **Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios dgestão.** 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SÁ, A. P. D. S. DE. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20654>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SACRISTÁN, J.O **currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ,J.T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOMÉ,J.T.**Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A. DO N. S.; CARDOSO, E. **Gestão escolar e implementação de políticas educacionais para enfrentamento ao racismo na rede pública estadual de são paulo.**[Anais da] 40ª Reunião da ANPED, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_20. Acesso em 23 mar 2025.

SANTOS, R. A. DOS; SILVA, R. M. DE N. B. E. **Estado da arte, política curricular e relações raciais: as pesquisas nas produções da anped (2000-2015).** [Anais da] 38ª Reunião da ANPED, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_99_2.pdf Acesso em 23 mar 2025.

SANTOS, S. P. DOS; SANTOS, F. C. DOS. **Juventudes negras e brancas e suas identidades no espaço escolar.**[Anais da] 40ª Reunião da ANPED, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_1_22. Acesso em 23 mar 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** Campinas, 2011.

SILVA, E. B. S. da; SANTOS, P. N. dos; ROSA, K. D. **RELAÇÕES RACIAIS E DOCÊNCIA EM QUÍMICA: O CRUZO ENTRE AS IDENTIDADES NEGRAS/BRANCAS E IDENTIDADES DOCENTES.** SciELOPreprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6558. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6558>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, F. T. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais.** 2ª ed. Brasília, Kiron, 2022.

SILVA, F. T. Currículos freireanos na busca de outros mundos possíveis em tempos de avanços da extrema direita no Brasil. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e71791, 2025. DOI:10.15687/rec.v18i1.71791.

SILVA, F. T. Educação e a luta antinazifascista no Brasil: implicações para o campo dos estudos curriculares na voz de estudantes de mestrado e doutorado. **Acta Scientiarum. Education**, v. 46, e68009, 2024 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/68009> Acesso em: 09 de fevereiro de 2025.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no distrito federal**: reflexões curriculares. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Profissão Docente, Currículo e Avaliação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15395> . Acesso em: 30 jun 2025.

SILVA, G. P. A. D. S. **Núcleo de estudos afro-brasileiro (neab) ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do rio de janeiro**. 2018. 102 f.. Dissertação(Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

SILVA, P. J. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SILVA, Paulo V. B.; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida (org). **Educação das Relações Étnico-Raciais**: O Estado da Arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOUZA, A. C. B. D. **A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11475> Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, L. R. D. O. **A literatura infantil na educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de ensino fundamental de são carlos/sp à luz da lei n° 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19112>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, P. S. DE. **Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

TEIXEIRA, R. **Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do ensino fundamental. 2021. Tese (Doutorado)** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, G.; DANTAS, A. S. R. Teaching practices and ethnic-racial relationships: Reflections of Brazilian society. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MLCGnnTDc78bg8DBH7hyx7m/?lang=en&format=pdf> Acesso em: 23 mar. 2025.

VIELMO, Paula. **Pedagogia feminista e o legado de Paulo Freire: contribuições para uma educação como prática da Liberdade.** Universidade e Sociedade, ano XXX, N° 66, julho de 2020, p. 308-321. Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade. Acesso em: 10 fev. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi- 2.ed. -Porto Alegre :Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Documentos:

1. Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CEMDF);
2. O Currículo dos Anos Iniciais da Educação Básica do DF (2018);
3. As Orientações Pedagógicas para a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Distrito Federal
4. Os Projetos Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino;
5. A Lei 10.639/03 e seus dispositivos normativos (análise na seção 3)

Objetivos principais:

- ✓ Identificar se o PPP da escola e os planejamentos contemplam a temática da Educação das Relações Raciais;
- ✓ Avaliar “brancos” e “pretos” em relação ao comprometimento com os pressupostos da educação das relações raciais
- ✓ Analisar e compreender se no Currículo em Movimento dos Anos Iniciais (2018) constam orientações pedagógicas para trabalhar a Lei 10.639/03
- ✓ Analisar o conteúdo dos documentos legais que norteiam o trabalho curricular para a Educação das Relações Raciais no âmbito Distrital.

Eixos de análise:

- ✓ **Projeto Político Pedagógico e Planejamentos das escolas pesquisadas:**
 - ✓ Concepções de currículo;
 - ✓ Questões relacionadas aos conteúdos culturais;
 - ✓ Projetos voltados à promoção das relações étnico-raciais.
- ✓ **Currículo em Movimento dos Anos Iniciais (2018) e Orientações Pedagógicas para Implementação da Lei 10.639 no DF**
 - ✓ Identificar os conteúdos curriculares relacionados às relações étnico-raciais e à Lei 10.639/2003.
- ✓ **Lei 10.639/03; BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):**
 - ✓ Análise documental exploratória para compreensão das principais políticas relativas à Educação das Relações Raciais;
 - ✓ Conteúdos dirigidos aos Anos Iniciais da Educação Básica;
 - ✓ Orientações para o trabalho pedagógico de gestores e professores

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data e local da entrevista:

Respondentes: docentes (4º e 5º ano) e equipe gestora

Objetivo:

Compreender se a identidade racial dos educadores das escolas de anos iniciais mais brancas e mais pretas do DF tem relação com a construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais? Pretende-se observar se a perspectiva de *branquitude* (Bento, 2022) interfere na “modelagem curricular” (Sacristan, 2017) dos educadores;

Apresentação breve do pesquisador e da pesquisa em desenvolvimento;

Agradecimento pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa;

Questões:

1. Qual a sua relação pessoal e profissional com a temática da educação das relações raciais?
2. Você conhece a Lei 10.639/03? Se sim, de que maneira ela está presente no seu planejamento e em sua prática?
3. Você conhece os termos racismo estrutural, mito da democracia racial e branquitude? Se sim, pode falar um pouco sobre eles;
4. Como os pressupostos da educação das relações raciais são desenvolvidos durante seu planejamento curricular?
5. Você se sente preparado/a para abordar a temática étnico-racial na escola?

Agradecimento pela valiosa colaboração e disponibilidade.

Dados de Identificação:

Nome:

Cor:

Idade:

Sexo:

Função:

Formação acadêmica:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo:

Compreender se a identidade racial dos educadores das escolas de anos iniciais mais brancas e mais pretas do DF tem relação com a construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais? Pretende-se observar se a perspectiva de *branquitude* (BENTO, 2022) interfere na “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017) dos educadores;

Momento:

Durante as reuniões de planejamento e/ou coletivas.

Eixos de análise:

- Educação das Relações Raciais
- Teorias de currículo;
- Conteúdos culturais

APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO

Curso de Aperfeiçoamento em Educação Antirracista: Implementação da Lei nº 10.639/2003 e Construção de Currículos para a Equidade Racial

Modalidade: Semipresencial

Carga horária total: 120 horas

Público-alvo: Professores(as) da Educação Básica, equipes gestoras, coordenadores(as) pedagógicos(as), supervisores(as) e demais profissionais da educação da rede pública

Certificação: Curso de Aperfeiçoamento (Formação Continuada)

Vinculação institucional: SEEDF / UnB

1. Apresentação e Justificativa

O curso de aperfeiçoamento “Educação Antirracista: Implementação da Lei nº 10.639/2003 e Construção de Currículos para a Equidade Racial” constitui o produto técnico da presente pesquisa de mestrado e emerge diretamente dos achados empíricos e analíticos da investigação.

A proposta responde às lacunas identificadas no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, especialmente no que se refere à formação docente, à governança curricular, ao enfrentamento do currículo festivo, às resistências institucionais e à invisibilização da branquitude como estrutura de poder no cotidiano escolar.

Ancorado na teoria crítica do currículo, no materialismo histórico-dialético, nas epistemologias negras, nos estudos decoloniais e na interseccionalidade, o curso busca fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, compreendendo a escola como espaço de disputa, mediação e transformação social.

2. Objetivo Geral

Capacitar profissionais da educação para a implementação crítica e efetiva da Lei nº 10.639/2003, promovendo a construção de currículos antirracistas comprometidos com a equidade racial, a justiça social e a democratização do conhecimento.

3. Objetivos Específicos

- Compreender o racismo como fenômeno **histórico, estrutural e institucional**, articulado ao capitalismo e à colonialidade;
- Analisar criticamente o currículo como espaço de disputa política, cultural e ideológica;
- Problematicar a **branquitude** e seus efeitos na organização curricular e nas práticas pedagógicas;
- Instrumentalizar educadores(as) para o planejamento de práticas pedagógicas contínuas em EREER, superando abordagens pontuais e comemorativas;
- Desenvolver estratégias pedagógicas interseccionais que articulem raça, gênero, classe e território;

- Elaborar propostas curriculares e planos de ação alinhados à realidade das escolas e às diretrizes legais.

4. Estrutura Curricular e Carga Horária

O curso está organizado em 05 módulos, totalizando 120 horas, distribuídas entre atividades síncronas, assíncronas e práticas aplicadas.

Módulo I – Racismo, Escravidão e Capitalismo na Formação Social Brasileira

Carga horária: 24h

Ementa:

Racismo como elemento estruturante da formação social brasileira. Escravidão negra e acumulação primitiva do capital. Ideologias racistas no Brasil. Mito da democracia racial e políticas de embranquecimento. Racismo estrutural e desigualdades contemporâneas. Relações entre raça e classe na perspectiva marxista.

Módulo II – Currículo, Poder e Disputa: Fundamentos da Teoria Crítica do Currículo

Carga horária: 24h

Ementa:

Currículo como construção social e política. Currículo prescrito, praticado e oculto. Reprodução, mediação, contradição e hegemonia no currículo escolar. Seletividade do conhecimento. Neoliberalismo, ideologias conservadoras e educação. O papel da escola na reprodução e no enfrentamento das desigualdades.

Módulo III – Identidade Racial, Branquitude e Interseccionalidade na Educação

Carga horária: 24h

Ementa:

Identidade, identidade racial e subjetividade. Branquitude como estrutura de privilégios e pacto narcísico. Racismo religioso e epistemicídio. Interseccionalidade: raça, gênero, classe e território. Domínios de poder (estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal) no cotidiano escolar.

Módulo IV – Lei nº 10.639/2003: Políticas Públicas, Currículo e Práxis Escolar

Carga horária: 24h

Ementa:

Histórico e fundamentos da Lei nº 10.639/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Análise de documentos curriculares e Projetos

Político-Pedagógicos. Desafios institucionais, resistências e possibilidades de implementação. Formação docente e governança pedagógica.

Módulo V – Planejamento Curricular e Práticas Pedagógicas Antirracistas

Carga horária: 24h

Ementa:

Elaboração de planos de aula e projetos pedagógicos antirracistas. Superação do currículo festivo. Integração transversal da ERER. Estratégias didático-pedagógicas para diferentes etapas da Educação Básica. Avaliação crítica de práticas e construção de planos de ação contextualizados.

5. Metodologia

Aulas expositivas dialogadas (presenciais ou síncronas); Leituras orientadas e fóruns de discussão; Análise de documentos curriculares e práticas escolares; Estudos de caso; Atividades práticas de planejamento pedagógico; Espaços de escuta, reflexão coletiva e socialização de experiências.

6. Avaliação

A avaliação será **processual e formativa**, considerando a Participação nas atividades síncronas e assíncronas; a Produção de registros reflexivos; a Elaboração de um **Plano de Ação ou Projeto Pedagógico Antirracista**, como produto final do curso, articulado à realidade da escola de atuação do(a) cursista.

7. Produto Final do Curso

Elaboração e apresentação de um **Plano Pedagógico de Implementação da Lei nº 10.639/2003**, contemplando diagnóstico institucional, objetivos, estratégias curriculares, ações pedagógicas e formas de acompanhamento e avaliação.

Referências Bibliográficas do Curso¹⁶

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

¹⁶ As referências que fundamentam este curso são as mesmas que estruturam o referencial teórico e a análise dos achados da pesquisa, reafirmando a indissociabilidade entre teoria, práxis e realidade concreta, em consonância com a aproximação metodológica ao materialismo histórico-dialético.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DAMASCENO, Wagner Miquéias. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista**. São Paulo: Sundermann, 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO 01 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA EAPE



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa
Núcleo de Pesquisa e Publicação

Memorando Nº 219/2025 - SEE/SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE/NPP

Brasília-DF, 26 de maio de 2025.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional - PPGEMP, da Universidade de Brasília (UnB).

Assunto: Termo de Anuência Institucional para pesquisa de Pedro Pimentel Seabra

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

1. A Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa (SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE) e o Núcleo de Pesquisa e Publicação da DIFOP/EAPE, atesta a ciência da intenção de realização da pesquisa de **mestrado** intitulada “**Educação das relações raciais e branquitude: um estudo de caso entre escolas com perfis raciais distintos na rede Pública de Ensino do DF (2025)**”, que será desenvolvida pelo pesquisador **Pedro Pimentel Seabra**, sob orientação do professor doutor **Francisco Thiago Silva**, do Programa de pós-graduação em educação – mestrado profissional - PPGEMP, da Universidade de Brasília (UnB).
2. Declaramos conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016. Estamos ciente de que a possível autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento das escolas e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo. Esta instituição, portanto, coloca-se ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.
3. Todos os dados/informações requeridos deverão ser acessados somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA CRUZ DIAS - Matr.0212145-X, Gerente de Avaliação, Planejamento e Pesquisa**, em 29/05/2025, às 18:08, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= 171695359 código CRC= 8C1A035B.

“Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade”
Shopping ID, SCN, Quadra 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B - Bairro Asa Norte - CEP 70297400 - DF
Telefone(s):
Site - www.se.df.gov.br

ANEXO 02 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E BRANQUITUDE: UM ESTUDO DE CASO ENTRE ESCOLAS COM PERFIS RACIAIS DISTINTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF (2025)

Pesquisador: PEDRO PIMENTEL SEABRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89014825.2.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.864.285

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE_{MP}) da Universidade de Brasília e Faculdade de Educação (FE/UnB)

Desenho:

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na teoria crítica do currículo, nas epistemologias marxistas, na abordagem do ciclo de políticas e na interseccionalidade. O estudo estrutura-se em três eixos teóricos:

- (I) Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial;
- (II) Currículo e Educação das Relações Raciais nos anos iniciais; e
- (III) Educação das Relações Raciais e branquitude.

Este estudo investiga se a identidade racial das escolas influencia a implementação da Lei 10.639/03 e a construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais. O problema de pesquisa central consiste em se a identidade racial das escolas com perfis raciais distintos influencia na construção de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme preconizado pela Lei 10.639/03.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 01 de 04

Continuação do Parecer: 7.864.285

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar se a identidade racial das escolas influencia na construção e na implementação de um currículo comprometido com a Educação das Relações Raciais, conforme a Lei 10.639/03, investigando as diferenças nas abordagens adotadas por escolas com perfis raciais distintos e os fatores estruturais, institucionais e de branquitude que impactam esse processo.

Objetivo Secundário:

Eixo 1: Lei 10.639/03, Educação das Relações Raciais e identidade racial

a) Analisar se a identidade racial da comunidade escolar (gestores, professores) influencia na implementação da Lei 10.639/03 no contexto educacional de escolas com perfis raciais distintos.

Eixo 2: Currículo e educação das relações raciais nos anos iniciais

b) Mapear e analisar os currículos prescritos e modelados de duas escolas de anos iniciais com perfis raciais distintos;

Eixo 3: Educação das relações raciais e branquitude

c) Investigar se a branquitude, enquanto estrutura de privilégios e valores perpetuados ao longo do tempo, afeta a construção de práticas curriculares pedagógicas antirracistas no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto apresentado pelo pesquisador:

Riscos envolvidos:

Reconhece-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo quando considerados mínimos. No caso desta investigação, os principais riscos referem-se a possíveis desconfortos emocionais ao abordar temas como racismo, identidade racial e branquitude. Tais temas podem mobilizar experiências pessoais sensíveis ou gerar tensões no ambiente institucional.

Estratégias de minimização dos riscos:

- Todos(as) os(as) participantes serão informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** oep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.864.285

benefícios do estudo, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será devidamente apresentado e assinado antes da coleta de dados.

- A participação será voluntária e os(as) sujeitos poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.
- A confidencialidade será assegurada por meio do anonimato dos dados e da codificação das fontes. Nenhuma informação que permita a identificação pessoal será publicada.
- A coleta de dados será conduzida de forma ética e respeitosa, em ambiente apropriado e com a garantia de escuta qualificada.

Benefícios:

A pesquisa tem o potencial de contribuir para o debate acadêmico e político-pedagógico sobre a efetividade da Lei 10.639/03 no contexto das escolas públicas do DF. Espera-se que os resultados subsidiem propostas de formação continuada de professores e gestores, ampliem o entendimento sobre as implicações da identidade racial escolar na construção curricular e ajudem a desenvolver práticas educacionais mais equitativas e antirracistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa foi apresentada de maneira clara e atende aos preceitos éticos;

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto assinada adequadamente;
- TCLE Adequado;
- Roteiro de entrevista e coleta de dados adequado;
- Cronograma
- Aceite Institucional das Escola selecionadas, Classe 02 da Estrutural / CREGUARA / SEEDF e Escola Classe 405 Norte / CRE Plano piloto / SEEDF e EAPE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto novamente avaliado e não apresenta pendências ou inadequações, considero aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 03 de 04

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.864.285

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2552650.pdf	29/08/2025 09:27:12		Aceito
Declaração de concordância	EAPE.pdf	29/08/2025 09:22:53	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Cronograma	cronogramanovo.pdf	29/08/2025 09:22:33	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_NOVA2_assinado_assinado.pdf	29/08/2025 09:21:19	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	5_lattes_pesquisador.pdf	26/05/2025 09:59:52	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	5_lattes_orientador.pdf	26/05/2025 09:59:21	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	1_CEP_carta_de_encaminhamento_assinado.pdf	23/05/2025 14:36:09	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	6_CARTA_DE_REVISAO_ETICA_assinado.pdf	20/05/2025 20:52:53	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	5_LATTES.pdf	20/05/2025 20:52:11	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	4_Termo_de_ACEITE_INSTITUCIONAL assinado.pdf	20/05/2025 20:50:32	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Outros	3_INSTRUMENTOSDECOLETA.pdf	20/05/2025 20:48:50	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_QUALIFICACAO_PEDRO.pdf	11/05/2025 19:41:15	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_atualizado_assinado.pdf	11/05/2025 19:40:39	PEDRO PIMENTEL SEABRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 26 de Setembro de 2025

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 04 de 04