

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

José Deniac Malaquias da Silva

**A Implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a
Educação das Relações Étnico-Raciais em uma escola estadual
de Juiz de Fora-MG**

Juiz de Fora

2025

José Deniac Malaquias da Silva

**A Implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a
Educação das Relações Étnico-Raciais em uma escola estadual
de Juiz de Fora-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Araújo da Silva

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, José Deniac Malaquias da.
A Implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma escola estadual de Juiz de Fora-MG / José Deniac Malaquias da Silva. -- 2025.
192 f. : il.

Orientadora: Ana Carolina Araújo da Silva
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Educação Antirracista. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Gestão Escolar. 4. Lei 10.639/2003. 5. Práticas Pedagógicas. I. Silva, Ana Carolina Araújo da , orient. II. Título.

JOSE DENIAC MALAQUIAS DA SILVA

**A Implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das
Relações Étnico-Raciais em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG**

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública

Aprovada em 07 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr.- Ana Carolina Araújo Silva - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.Dr. Mylene Cristina Santiago

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.Dr. Rosimary Paula Ferreira Vargas

FAFIA

Juiz de Fora, 01/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 14/04/2025, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Araujo da Silva, Professor(a)**, em 17/04/2025, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lúcia da Silva, Usuário Externo**, em 03/06/2025, às 07:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2327486** e o código CRC **6DD43D33**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Dona Otelina Rachel da Silva, cuja memória é força e inspiração em minha caminhada. Seu amor e ensinamentos permanecem vivos em mim, guiando cada passo desta jornada. A Deus, fonte de fé e sustentação, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da minha vida, por ser a base da minha fé e a força que me sustentou nos momentos mais desafiadores desta caminhada.

Agradeço a minha família, principalmente meu pai José Malaquias, meus irmãos José Márcio, José Rogério e José Roberto, minha sobrinha Vitória Martins e todos os meus familiares, pelo amor incondicional e pelo apoio constante.

Aos amigos e amigas do Instituto Educacional Luiz Gama, pela parceria no cotidiano escolar e pela inspiração que brota do trabalho coletivo em favor de uma educação comprometida com a transformação social.

Aos amigos e amigas das escolas municipais Fernão Dias Paes e União da Betânia, pelo acolhimento, pela convivência generosa, e pelas trocas enriquecedoras ao longo dessa jornada.

Aos amigos e amigas da Igreja Nossa Senhora da Glória, por suas orações e apoio incondicional, fortalecendo minha fé e determinação.

Aos companheiros e companheiras do Sindute, Subsede de Juiz de Fora e do Movimento Negro Quilombo Raça e Classe, pela luta coletiva e incansável em defesa da educação pública, antirracista e libertadora.

À minha assistente de suporte acadêmico, Adriana Moreira, pelo auxílio incansável, pela paciência e pelo compromisso com meu progresso acadêmico.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carolina Araújo da Silva, por suas orientações precisas e pelo acompanhamento atento, que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos companheiros e companheiras do Programa de Pós-Graduação, Edson Rodolfo, à Arine Mendonça, à Cristiane Delgado, à Tathiane Alves e ao Ícaro Sousa, por contribuírem para que essa jornada fosse ainda mais enriquecedora e inspiradora.

À minha companheira Thaís Soares Silva, cuja presença foi alicerce e inspiração ao longo desta trajetória, sua escuta generosa e seu apoio incondicional proporciona-me confiança e a certeza de ter um porto seguro.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se tornasse possível, minha eterna gratidão.

A escola tem papel importante a cumprir nesse debate. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (Gomes, p.25, 2010).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar e identificar os principais desafios enfrentados pela equipe gestora, a equipe pedagógica e o corpo docente de uma escola estadual de Juiz de Fora na implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas turmas do Novo Ensino Médio do turno matutino. O estudo fundamentou-se em aportes teóricos do Sul Global, buscando valorizar a produção intelectual de autores negros que discutem a importância da educação antirracista no currículo escolar, com destaque para Gomes (2002, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017) e Silva (2007, 2010, 2018). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas como principais instrumentos de coleta de dados. Um questionário foi enviado a 70 professores do turno matutino do ensino médio, obtendo-se 44 respostas. Posteriormente, realizaram-se entrevistas organizadas em dois blocos: o primeiro com um gestor e três especialistas, e o segundo com quatro professores, sendo dois da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e dois da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A análise dos dados foi conduzida com base em referenciais teóricos voltados para a temática, contando com o suporte metodológico das contribuições de Losch e Ferreira (2023) e Zanette (2017), entre outros. Os resultados evidenciaram categorias de desafios enfrentados pelos educadores: barreiras estruturais e limitações pedagógicas. Diante desses achados, propôs-se a implementação de um Plano de Ação na instituição escolar, com foco na promoção de uma educação antirracista e na efetiva integração da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo. A pesquisa ressaltou, ainda, a necessidade urgente de ações estruturantes, como a formação continuada dos docentes, a reformulação do Projeto Político-Pedagógico e a ampliação da interdisciplinaridade. Essas estratégias se mostraram fundamentais para fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/2003 e garantir uma prática pedagógica que valorize a diversidade étnico-racial e combata o racismo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Relações Étnico-Raciais; Gestão Escolar; Lei 10.639/2003; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The general aim of this research is to investigate and identify the main challenges faced by the management team, the pedagogical team and the teaching staff of a state-run school in Juiz de Fora in implementing Law No. 10,639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the morning shift classes of the New High School. The study was based on theoretical contributions from the Global South, aiming to highlight the intellectual production of Black scholars who address the importance of anti-racist education in school curriculum, with emphasis on the works of Gomes (2002, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017) and Silva (2007, 2010, 2018). Methodologically, a qualitative and descriptive approach was adopted, using questionnaires and semi-structured interviews as the main data collection instruments. A questionnaire was sent to 70 high school teachers from the morning shift, with 44 responses were received. Subsequently, interviews were conducted, organized into two blocks: the first with a manager and three specialists, and the second with four teachers, two from the area of Human Sciences and their Technologies and two from the area of Languages, Codes and their Technologies. The data analysis was conducted based on theoretical references on the subject, with methodological support from the contributions of Losch and Ferreira (2023) and Zanette (2017), among others. The results revealed categories of challenges faced by educators: structural barriers and pedagogical limitations. In light of these findings, it was proposed that an Action Plan be implemented at the school, with a focus on promoting anti-racist education and the effective integration of Afro-Brazilian History and Culture into the curriculum. The research also emphasized the urgent need for structuring actions, such as continuing teacher training, reformulating the Political-Pedagogical Project and the expansion of interdisciplinary approaches. These strategies have proved fundamental to strengthening the implementation of Law No. 10,639/2003 and guaranteeing a pedagogical practice that values ethnic-racial diversity and combats racism in the school environment.

Keywords: Anti-Racist Education; Ethnic-Racial Relations; School Management; Law No. 10.639/2003; Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do Movimento Negro no Brasil	25
Quadro 2 - Legislações em estudo.....	29
Quadro 3 - Projetos do Instituto Educacional Luiz Gama	57
Quadro 4 - Registro de planos de curso das disciplinas de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio	63
Quadro 5 - Registro de pautas de reuniões de planejamento e de módulo	74
Quadro 6 - Registro de atas das reuniões do Novo Ensino Médio.....	75
Quadro 7 - Registro de ocorrência de expressões discriminatórias raciais no IELG em 2022 - Turno da Manhã.....	76
Quadro 8 - Critérios de Seleção dos Professores para Entrevistas sobre a Implementação da Lei 10.639/2003.....	96
Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	137
Quadro 10 - Plano de Ação Educacional	141
Quadro 11 - Síntese da Ação para a Apresentação do PAE.....	146
Quadro 12 - Síntese da Ação para a Formação Continuada de Professores	149
Quadro 13 - Síntese dos Encontros Formativos e Ações Pedagógicas	152
Quadro 14 - Síntese da Ação para a Reformulação do PPP	154
Quadro 15 - Etapas de Reformulação do Projeto Político-Pedagógico.....	156
Quadro 16 - Síntese da Ação para o Trabalho Interdisciplinar.....	159
Quadro 17 - Ação Específica de Monitoramento e Avaliação do Plano	162
Quadro 18 - Cronograma das Etapas de Monitoramento e Avaliação 2025	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de Alunos do IELG e 2024.....	49
Tabela 2 - Funcionários do Instituto Educacional Luiz Gama	50
Tabela 3 - Distribuição dos Estudantes por cor/raça no IELG em 2024	52
Tabela 4 - Contagem dos docentes por raça – Novo Ensino Médio	69
Tabela 5 - Registro de temas raciais na busca da Biblioteca do IELG	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Utilização de Recursos pedagógicos.....	111
Gráfico 2 - Percepções dos Educadores sobre a Abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo Escolar.....	119
Gráfico 3 - Principais Dificuldades na Implementação da Lei 10.639/2003.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BIBLIVRE	Programa Biblioteca Livre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEAP	Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CNAB	Congresso Nacional Afro-Brasileiro
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNALFA	Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IELG	Instituto Educacional Luiz Gama
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira
INSE	Índice Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMN	Movimento das Mulheres Negras
MNNQRC	Movimento Negro Nacional Quilombo Raça & Classe
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEM	Novo Ensino Médio
NUPEAAs	Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diáspora
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor de Educação Básica

PEUB	Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação de Políticas
PPP	Projeto-Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade Públicas para Todos
QEDu	Qualidade Educação
SECAD	Sistema de Educação Continuada a Distância
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SISAP	Sistema de Administração de Pessoal
SYSADP	Sistema de Controle de Quadro de Pessoal
TEM	Teatro Experimental do Negro
TICEB	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a Educação Básica
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
UDN	União Democrática Nacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UHC	União dos Homens de Cor
UNEGRO	União de Negros pela Liberdade
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA.....	22
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL	22
2.2 DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	29
2.3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEGISLAÇÕES E ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG) DIRECIONADAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	35
2.3.1 Orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sobre a Diversidade Racial.....	36
2.3.2 Como o Currículo de Referência de Minas Gerais Aborda a Temática das Relações Étnico-Raciais.....	42
2.3.3 Como a SRE de Juiz de Fora Tem Executado os Projetos Elaborados pela SEE/MG.....	44
2.4 O INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA.....	48
2.4.1 Implementação da lei nº 10.639/2003 nos documentos e registros da escola.....	53
3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E NO INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA	79
3.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	80
3.1.1 A Escola como Espaço de Transformação das Relações Étnico-Raciais: Desafios e Potencialidades.....	80
3.1.2 Estratégias Pedagógicas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais.....	84
3.1.3 A valorização das culturas afro-brasileira e indígena na educação básica.....	86
3.1.4 Desafios na formação docente para o ensino das relações étnico-raciais.....	88

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	90
3.2.1 O Uso do Questionário na Pesquisa.....	93
3.2.2 Seleção dos Participantes para as Entrevistas: Critérios e Delimitações.	94
3.2.3 Perfil dos participantes das entrevistas.....	98
3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	101
3.3.1 Barreiras Estruturais.....	103
3.3.1.1 A Integração Curricular como barreira estrutural.....	118
3.3.2 Limitações pedagógicas.....	125
3.3.2.1 A questão da formação continuada.....	125
3.3.2.2 A questão do trabalho coletivo.....	133
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	136
4.1 ESTRUTURANDO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO COMO PRÁTICAS ESSENCIAIS	139
4.2 APRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	146
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	148
4.4 REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)	153
4.5 TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	157
4.6 AÇÃO ESPECÍFICA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO.....	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os professores do Instituto Educacional Luiz Gama.....	181
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com as especialistas e o gestor do turno da manhã do Instituto Luiz Gama	183
APÊNDICE C - Questionário para pesquisa.....	185
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	189
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	190

APRESENTAÇÃO DO AUTOR: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

Minha trajetória de vida é permeada pela luta, pela resistência e pela esperança. Sou negro, nascido e criado na periferia da cidade de Juiz de Fora, especificamente no Bairro Progresso, localizado na Zona Leste do município. Venho de uma família constituída por pessoas negras, tanto do lado materno quanto paterno. Meu pai, que exerceu a profissão de porteiro de edifício, e minha mãe, que dividiu sua vida entre o trabalho doméstico e o cuidado do lar, sempre acreditaram no poder transformador da educação, apesar de ambos terem concluído apenas a quarta série do antigo ensino fundamental.

Nesse contexto de condições modestas, cresci ao lado de três irmãos, em um lar que, embora simples, assegurava o básico para a sobrevivência, fruto do esforço diário de meus pais. Mesmo diante das limitações materiais, o incentivo permanente ao estudo foi um valor cultivado em minha formação. Meus pais acreditavam que, por meio do conhecimento, seria possível alcançar um futuro melhor e mais digno, não apenas para mim, mas também para toda a nossa família e para a comunidade da qual fazemos parte. Essa crença reflete o que Abdias Nascimento (2016) defendia: que a educação é uma das principais ferramentas para a libertação e o fortalecimento do povo negro frente às estruturas históricas de opressão.

Fruto desse incentivo e de muito esforço pessoal, tornei-me o primeiro membro de minha família a ingressar em uma universidade federal, conquista que representa, simultaneamente, uma realização pessoal e uma vitória coletiva. Diante desse desafio e trilhando um caminho de perseverança e dedicação, concluí a licenciatura plena em Geografia, em 2009, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição que simboliza um sonho desejado por gerações anteriores e que reafirma o poder transformador da educação.

Minha trajetória acadêmica, entretanto, não se limitou à formação inicial. Em busca de ampliar minhas contribuições para a educação pública, em 2019 concluí, também pela UFJF, a especialização em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a Educação Básica (TICEB). Essa formação aprofundou minha compreensão crítica sobre o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e qualificou ainda mais minha prática pedagógica. Integrando de maneira criativa e consciente os recursos digitais ao cotidiano escolar, pude desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e significativas, especialmente

voltadas para estudantes das periferias, historicamente impactados pela exclusão digital e educacional. A especialização consolidou, assim, meu compromisso com uma educação pública de qualidade, que utiliza as ferramentas tecnológicas como instrumentos de promoção da equidade e de enfrentamento das desigualdades sociais.

Minha trajetória acadêmica, no entanto, não se encerrou com a graduação e a especialização. Também sou o primeiro membro da minha família a ingressar em um programa de mestrado, ampliando ainda mais o significado dessa conquista e reafirmando o poder transformador da educação. Atualmente, finalizo o curso do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), formação que tem potencializado minha atuação crítica e propositiva no âmbito educacional e possibilitou a construção deste trabalho.

Em sintonia com essa formação acadêmica, meu percurso profissional também reflete o compromisso com a transformação social. Desde 2017, atuo como professor efetivo da rede estadual de educação de Minas Gerais, embora minha história nessa rede tenha se iniciado em 2011, como professor contratado, passando por diversas escolas do município de Juiz de Fora e da região. Em 2024, ampliei minha contribuição à educação pública ao assumir também a efetivação na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, fortalecendo ainda mais meu vínculo com a construção de uma escola pública democrática e inclusiva.

Encaro a docência não apenas como uma profissão, mas como uma extensão concreta de minha luta por justiça social e de combate ao racismo. Em cada sala de aula, busco construir espaços de resistência, emancipação e valorização das identidades negras, compreendendo a educação como um instrumento fundamental para a promoção da igualdade de direitos, do respeito às diferenças e da formação crítica dos estudantes. Minha prática pedagógica é, portanto, indissociável do compromisso político de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Esse compromisso se fortalece a partir de vivências e inquietações que me acompanham desde a juventude. As questões étnico-raciais sempre me sensibilizaram de maneira profunda e atravessaram minha existência de forma marcante. Mais do que um interesse acadêmico, essa temática constitui parte essencial de minha história de vida, permeada por dores, desafios e resistências,

mas também sustentada por esperança e desejo de transformação. Diante dessa trajetória, sinto a necessidade urgente de abordá-la com seriedade, revisitando criticamente conceitos históricos e enfrentando os conflitos advindos do desrespeito às diferenças. Essa inquietação tem orientado e nutrido meu percurso acadêmico, profissional e militante, consolidando a educação como um espaço de disputas, mas também de possibilidades concretas de mudança.

Nesse processo de construção, o diálogo com diversos educadores da rede pública de ensino foi fundamental. As trocas de experiências e reflexões permitiram ampliar minha compreensão sobre a maneira como as relações étnico-raciais são trabalhadas no contexto escolar, além de reforçar minha convicção de que a educação constitui um dos principais instrumentos para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Cada encontro, cada vivência, renova em mim o compromisso com a construção de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam a história, a identidade e as lutas do povo negro.

É nesse contexto que se insere minha participação no Movimento Negro Nacional Quilombo Raça & Classe (MNNQRC), motivada pela certeza de que minha trajetória não poderia ser solitária. A luta coletiva visa a garantir que mais negros e negras não apenas alcancem os espaços que hoje ocupo, mas que possam ir além, rompendo barreiras históricas. Quero ser exemplo, não apenas como realização individual, mas como expressão concreta de esperança para as comunidades mais carentes e para todos aqueles que, assim como eu, carregam em suas histórias o peso e a força da identidade negra.

Assim, minha vida se configura, acima de tudo, como uma afirmação: de que a luta de um negro nunca é em vão, de que resistir é, também, construir caminhos de dignidade, orgulho e transformação para todos os que ainda virão.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar e identificar os principais desafios enfrentados pela equipe gestora, a equipe pedagógica e o corpo docente para implementar efetivamente as orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no Instituto Educacional Luiz Gama.

Cabe destacar que o nome "Instituto Educacional Luiz Gama" é fictício e foi escolhido com o propósito de preservar a identidade da escola analisada. A escolha do nome homenageia Luiz Gama (1830–1882), um dos mais importantes intelectuais e ativistas negros do Brasil. De acordo com Souza (2020), Gama, advogado autodidata, abolicionista e escritor, foi responsável pela libertação de centenas de pessoas escravizadas por meio de sua atuação jurídica e política. Sua trajetória e pensamento constituem referências fundamentais para a compreensão das lutas pela cidadania e pela justiça racial no país.

Neste contexto, destaca-se a análise da implementação da Lei 10.639/2003, que determina a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira na educação básica, bem como da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP Resolução 1/2004), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na esfera escolar.

A Lei 10.639/2003, ao completar 22 anos em 2023, foi um marco na educação brasileira ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, promovendo a igualdade racial e combatendo estereótipos. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigação, incluindo a história e cultura indígena nos currículos, reforçando o compromisso do Brasil com a valorização das diversas culturas do país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais complementam essas leis, orientando a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a diversidade e formem toda a comunidade escolar para superar a desigualdade racial.

O interesse pela pesquisa sobre relações étnico-raciais surge a partir da minha identidade negra e minha experiência como estudante, professor, sindicalista e ativista do Movimento Negro em Juiz de Fora. Ao longo de minha trajetória, pude

testemunhar diversas tensões raciais em ambientes escolares, entre alunos e educadores, independentemente da composição racial majoritária das escolas. Desde a infância, tenho observado como a cor da pele é frequentemente usada como motivo de ofensas, e a falta de representatividade negra em materiais didáticos e na mídia reforçava essa invisibilidade. Além disso, é perceptível o fenômeno do embranquecimento nas instituições de ensino superior da região. Mesmo vivenciando esse contexto, pude persistir e progredir em minha jornada acadêmica, resultando na conquista do meu diploma.

Minha formação culminou com a graduação em Geografia, na habilitação de Licenciatura, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no ano de 2009, e a subsequente especialização em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a Educação Básica (TICEB/UFJF) em 2019. Neste presente momento, sou membro efetivo do corpo docente da rede estadual de ensino de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, onde leciono a disciplina de Geografia. No entanto, a minha pesquisa será desenvolvida na escola da rede estadual, Instituto Educacional Luiz Gama.

Dito isso, o presente estudo parte da seguinte questão de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados pelo Instituto Educacional Luiz Gama para implementar a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana nas turmas do Novo Ensino Médio Regular da escola no turno da manhã?

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivos específicos, descrever o Instituto Educacional Luiz Gama, destacando as dificuldades enfrentadas na implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), analisar os principais desafios para a implementação das orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, e propor ações para superar os desafios identificados e promover a inclusão e a valorização das culturas afro-brasileira no ambiente escolar.

Para tanto, o referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Gomes (2002, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017) e Silva (2007, 2010, 2018), cujas obras oferecem bases teóricas essenciais para responder à

questão investigada. Esses autores analisam a escola como um espaço fundamental na construção das relações étnico-raciais, ressaltando seu papel na transformação social. Além disso, defendem a necessidade de uma prática pedagógica antirracista, comprometida com a equidade racial e capaz de promover mudanças efetivas no ambiente escolar, indo além do cumprimento normativo.

Quanto à metodologia, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, combinando análise documental e entrevistas para compreender a implementação das políticas de relações étnico-raciais no ambiente escolar. A análise documental incluiu o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e as legislações e normativas nacionais e estaduais vigentes. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e a equipe diretiva, fundamentando-se nos estudos de Losch e Ferreira (2023) e Zanette (2017), permitindo uma investigação aprofundada das percepções e desafios enfrentados

Por fim, a estrutura do presente trabalho está dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução; o segundo capítulo apresenta um panorama histórico sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil, além das políticas de âmbito nacional e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no que toca à temática. O terceiro capítulo, por sua vez, dedica-se à análise dos conceitos relacionados à implementação das normativas relacionadas às relações étnico-raciais na escola, detalha a metodologia proposta para este estudo, e apresenta a análise de dados da pesquisa. Em seguida, o quarto capítulo apresenta o plano de ação educacional (PAE) com ações voltadas para a promoção de uma educação antirracista e a incorporação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Por fim, e o quinto capítulo contém as considerações finais deste estudo.

2 A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA

O presente capítulo tem como objetivo descrever o Instituto Educacional Luiz Gama, destacando as dificuldades encontradas na efetivação das disposições estabelecidas pelas leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e das normativas estaduais que tratam sobre as relações étnico-raciais.

Para tanto, apresentamos na seção 2.1 um breve panorama histórico referente à luta do Movimento Negro no Brasil. Na seção 2.2, abordamos, em ordem cronológica, as legislações relacionadas às questões étnico-raciais, a nível federal. Na seção 2.3, o texto dá atenção a documentos e a orientações elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) alinhados aos dispositivos legais das questões da diversidade racial. Já a seção 2.4 dedicará atenção especial à forma com que o Instituto Educacional Luiz Gama aborda o que está previsto nas leis e orientações a níveis federal e estadual no âmbito da educação para as relações étnico-raciais.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

Esta primeira seção apresenta um breve panorama histórico elaborado com base nos estudos de Pereira (2020; 2021), Gomes (2012), Domingues (2007; 2008), Silva (2022). Dessa forma, será abordada a luta do Movimento Negro no Brasil de maneira política e estratégica ao longo dos anos para promover a igualdade racial. Será destacada também a sua atuação na esfera das políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais, bem como suas reivindicações por um projeto educativo de combate e superação do racismo.

Segundo Silva (2022), apesar de o Estado negar acesso à comunidade negra ao capital simbólico, por meio da mobilização social, avanços foram conquistados na articulação política. A abolição da escravidão em 1888 representou, do ponto de vista jurídico, o fim de um sistema opressor que perdurou por mais de três séculos. No entanto, do ponto de vista social e político, significou muito pouco em termos de inclusão da população negra. Segundo Fonseca (2000), negros e

negras se viram “livres” em uma sociedade que continuava a reproduzir estruturas excludentes, sendo lançados à marginalização e ao abandono estatal, sem acesso à terra, à educação ou a condições dignas de trabalho.

Nesse contexto adverso, surgiram formas autônomas de organização entre negros e negras. De acordo com Fernandes (2007), ainda no final do século XIX e início do século XX, multiplicaram-se associações de auxílio mútuo, clubes sociais e agremiações recreativas negras que funcionavam como espaços de acolhimento, redes de solidariedade e núcleos de resistência. Tais organizações, conforme o autor, atuavam tanto no fortalecimento identitário quanto na construção de uma consciência coletiva frente ao racismo e à exclusão.

Paralelamente, desenvolveu-se a Imprensa Negra, que desempenhou um papel fundamental na articulação política e educativa. Conforme Pinto (1994), jornais como O Exemplo (1892), O Clarim d’Alvorada (1924) e A Voz da Raça (1933) foram responsáveis por divulgar as ações das entidades negras, denunciar o racismo institucional e incentivar o acesso à educação. Segundo Gonçalves e Silva (2005), essas publicações estimularam o orgulho racial e promoveram reflexões sobre cidadania e cultura negra, servindo como instrumentos de mobilização e conscientização.

Durante as décadas de 1920 e 1930, o movimento negro ganhou visibilidade, especialmente nas áreas urbanas. De acordo com Chalhoub (1988) e Schwarcz (1993), esse período foi marcado por intensa efervescência intelectual e cultural, em que se intensificaram as críticas à marginalização dos negros e às ideologias racistas. Conforme Domingues (s.d.), intelectuais como José Correia Leite e Francisco Lucrécio foram vozes importantes na defesa do reconhecimento das contribuições negras à formação da sociedade brasileira, articulando uma identidade negra consciente e afirmativa.

Nesse cenário, a educação passou a ser compreendida como eixo estratégico pelo movimento negro. Segundo Pinto (1994), desde o início do século XX, a educação foi defendida como mecanismo de ascensão social, mas também como instrumento de valorização da ancestralidade africana e de conscientização racial. Conforme Silva (2022), a realidade enfrentada pela população negra, no entanto, permanecia marcada por profundas desigualdades: crianças negras eram afastadas precocemente da escola e levadas ao trabalho, enquanto mulheres negras eram

frequentemente exploradas sob a forma de "adoção", mascarando relações de subserviência e trabalho doméstico não remunerado.

Diante da omissão do Estado, o movimento negro organizou suas próprias iniciativas educativas. Segundo Pinto (1994), escolas comunitárias, cursos de alfabetização e outras ações autônomas foram criadas com o objetivo de combater o analfabetismo e preparar os jovens negros para enfrentar um mercado de trabalho profundamente racializado. Essas ações, conforme a autora, representaram importantes estratégias de resistência e sobrevivência diante da exclusão sistemática.

É importante salientar que essas iniciativas desempenharam funções essenciais que o Estado, em muitos casos, negligenciou. Silva (2022) descreve que, no início do século XX, organizações negras como a Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930, a União dos Homens de Cor (UHC) em 1943 e o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944 criaram espaços para preencher lacunas deixadas pela ausência do Estado. Essas organizações promoviam oportunidades de desenvolvimento cultural e educacional e desempenhavam um papel crucial na articulação política da população negra no período pós-abolição. Com isso, essas organizações tornaram-se centros vitais para a construção de identidade, resistência e mobilização no contexto histórico pós-abolição. E assim

As primeiras gerações de pessoas negras livres passaram a lutar pela inserção no mercado de trabalho, nas instituições de ensino, na política e nas demais esferas sociais do Brasil. Ao longo do século XX, cada geração buscou ferramentas distintas para lutar contra o racismo e ter uma ascensão econômica. Ao mesmo tempo, tivemos o desenvolvimento de uma república excludente, que perpetuou os privilégios de uma minoria da elite, marginalizando e criminalizando uma maioria populacional negra e pobre (Silva, G. 2022, p.09).

Diante disso, podemos adentrar na análise das fases do Movimento Negro no Brasil pós-abolição e assim compreender a evolução histórica desse movimento ao longo do tempo. Segundo Gomes (2012), o movimento negro no Brasil pode ser definido como um conjunto de ações políticas e culturais realizadas pelos afrodescendentes para combater o racismo e a discriminação racial. Conforme Pereira (2021), essas ações buscam resolver questões relacionadas à marginalização no mercado de trabalho, sistema educacional e outros aspectos sociais, usando a "raça" como elemento central de mobilização. O movimento

envolve diversas iniciativas, incluindo entidades religiosas, culturais e políticas, com o objetivo de promover a igualdade étnico-racial

O movimento negro no Brasil passou por quatro fases distintas em sua trajetória histórica de luta (Domingues, 2007), conforme podemos mostrar no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Fases do Movimento Negro no Brasil

Fase	Período	Características Principais
Período Colonial e Escravidão	Séculos XVI a XIX	- Resistência à escravidão - Formação de quilombos (ex.: Quilombo dos Palmares)
Pós-Abolição e Primeira República	Final do século XIX a meados do século XX	- Luta por direitos civis - Sociedades e associações negras (ex.: Frente Negra Brasileira)
Movimento Negro Contemporâneo	Década de 1970 a 1980	- Crescimento da consciência negro - Formação de organizações militantes (ex.: Movimento Negro Unificado)
Período Contemporâneo	Década de 1990 até o presente	- Implementação de políticas públicas e reconhecimento - Valorização da cultura afro-brasileira - Luta contra a violência e o racismo estrutural - Integração da interseccionalidade (raça, gênero e classes)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Domingues (2007)

Conforme o quadro 1, Domingues (2007) mostra que o movimento negro nasce com a luta de resistência, especialmente com os quilombos, mas sem efetivamente uma institucionalização do movimento. Na Fase Pós-Abolição e na Primeira República, o protagonismo do movimento negro no Brasil surgiu em resposta à marginalização da população afrodescendente após a abolição da escravatura e a Proclamação da República em 1889 (Pereira, 2021). Já neste momento, os negros enfrentaram restrições políticas, sociais e econômicas,

agravadas pelo racismo científico¹ e pela teoria do branqueamento². Para combater essa situação, grupos de mobilização racial se formaram em todo o país, criando associações, entidades culturais e publicações na imprensa negra, e lutando por igualdade e direitos. De acordo com Domingues (2008), a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 em São Paulo, foi um marco importante ao introduzir demandas políticas deliberadas, tornando-se a organização negra mais significativa da primeira metade do século XX, com alcance nacional e abordando questões sociais, econômicas e políticas que afetavam os negros. Após sua transformação em partido político em 1936, a FNB buscou entrar na política institucional, mas foi reprimida com a instauração do Estado Novo em 1937, assim como outros movimentos sociais.

Domingues (2007) salienta que, após o período repressivo do Estado Novo (1937-1945), o movimento negro brasileiro ressurgiu, porém, com menos poder de mobilização. A discriminação racial se tornou mais complexa devido ao crescimento dos mercados e da competição, motivando protestos negros, conforme Pereira (2020). A União dos Homens de Cor, fundada em 1943 por João Cabral Alves, em Porto Alegre, desempenhou um papel crucial ao expandir-se pelo país e oferecer assistência jurídica, médica e cursos de alfabetização, além de envolver-se em campanhas eleitorais. Domingues (*op. cit.*) afirma que o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944 no Rio de Janeiro com Abdias do Nascimento como líder, promoveu o teatro e defendeu os direitos civis dos negros como direitos humanos. No entanto, a ditadura militar em 1964 resultou em repressão e declínio do TEN. Nesse período, surgiram vários grupos e a imprensa negra se revitalizou, mas o movimento permaneceu politicamente isolado e sem apoio de forças políticas, seja de direita ou de esquerda.

Ainda de acordo com o autor citado, o movimento negro no Brasil enfrentou uma derrota temporária após o golpe militar de 1964, com repressão que desarticulou suas forças. No entanto, várias iniciativas, como o Centro de Cultura e

¹ Segundo Schwarcz (1993), o racismo científico refere-se à pseudociência que surgiu no século XIX, a fim de criar teorias que classificam as pessoas em diferentes grupos raciais, acreditando que essas diferenças são biologicamente fundamentadas. Uma característica importante desse pensamento é a criação de uma hierarquia racial, sugerindo que algumas raças são naturalmente superiores a outras.

² De acordo com Skidmore (2012), a teoria do branqueamento, surgida no final do século XIX no contexto pós-abolição da escravatura no Brasil, propunha que a entrada massiva de imigrantes europeus contribuiria para a gradual "branqueamento" da população brasileira. Nesse período, a escravidão era vista por alguns como um entrave ao desenvolvimento econômico e social do país, além de ser considerada um obstáculo à imigração europeia.

Arte Negra (CECAN) e a imprensa negra, surgiram na época. Pereira (2020) afirma que a reorganização política aconteceu no final dos anos 1970, resultando na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Inspirado por lutas de direitos civis nos Estados Unidos e movimentos de libertação em países africanos de língua portuguesa, o MNU adotou um discurso radical contra a discriminação racial e combinou a luta racial com a luta contra o capitalismo.

A década de 1980 e, especialmente após o processo de redemocratização do Brasil, observou-se uma fragmentação e multiplicação do movimento negro. Diversos grupos afro-brasileiros foram criados em todo o país, como o Instituto Negro Padre Batista e o Núcleo de Consciência Negra na Universidade de São Paulo (USP) em São Paulo, o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) no Rio de Janeiro, o Djumbay em Recife, entre outros. A ausência de espaço tanto no movimento feminista quanto no movimento negro levou à fundação de organizações específicas para mulheres afro-brasileiras, como o Geledes em São Paulo, a Criola no Rio de Janeiro e a Nzinga em Belo Horizonte. A década de 1990 testemunhou uma tendência de fragmentação e multiplicação do movimento negro, com a formação de grupos regionais de atuação local, enquanto surgiram organizações nacionais como os Agentes de Pastoral Negros, a União de Negros pela Liberdade (UNEGRO) e o Congresso Nacional Afro-Brasileiro (CNAB) (Domingues, 2007).

No início do terceiro milênio, o protagonismo do movimento negro no Brasil é representado pela ascensão do movimento hip-hop, que busca resgatar a autoestima negra e utilizando o rap para combinar denúncia racial e social, estabelecendo alianças com outros setores marginalizados. Sobre isso, Domingues (2007) diz que o hip-hop:

Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Além disso, o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afrodescendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a autoestima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim!, Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional,

seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto. (Domingues, 2007, p. 119; 120)

Diante do exposto, a história do Movimento Negro no Brasil, delineada desde suas raízes no associativismo³ do final do século XIX até as manifestações contemporâneas do movimento hip-hop, revela uma narrativa de resistência, adaptação e busca incessante por justiça racial. Ao longo das décadas, as fases distintas enfrentadas, desde a repressão do Estado Novo até o ressurgimento pós-ditadura militar e a formação do Movimento Negro Unificado, demonstram a capacidade de superação e transformação desse movimento em face de desafios políticos e sociais.

Portanto, as ações e mobilizações do movimento negro atuam em conjunto com os dispositivos legais, que passo discutir a seguir, sendo essenciais para a proteção dos direitos fundamentais, para a promoção da igualdade racial e para a coibição de práticas discriminatórias. Essas normativas refletem o comprometimento do ordenamento jurídico brasileiro em enfrentar e erradicar o racismo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Esta seção explorou o panorama histórico do Movimento Negro no Brasil, revelando a evolução das suas lutas e conquistas ao longo do tempo. Desde a resistência durante a escravidão até a mobilização contemporânea, o movimento tem sido fundamental na busca por igualdade racial. A próxima seção irá detalhar os marcos legais que surgiram dessa luta, mostrando como a criação de leis antirracistas no Brasil resultou da colaboração entre o movimento negro e diversos setores da sociedade, como políticos, acadêmicos e organizações civis.

³. Segundo Lüchmann (2018, p. 309-310), o associativismo é um campo complexo e diversificado, frequentemente chamado de organizações não lucrativas, associações voluntárias, terceiro setor ou sociedade civil. Esse fenômeno inclui uma variedade de organizações e instituições, como hospitais, escolas, clubes, organizações profissionais, associações comunitárias, grupos ambientalistas e entidades de defesa de direitos. A autora destaca que, apesar da diversidade em sua natureza e objetivos, essas organizações têm características em comum, como a atuação voluntária, a autogestão e a falta de fins lucrativos.

2.2 DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Nesta seção, são apresentados os marcos legais resultantes da luta dos movimentos negros no Brasil, em articulação com outros setores sociais, destacando a evolução cronológica das legislações relacionadas às questões étnico-raciais. De acordo com Silva, G. (2022), a criação de leis antirracistas no Brasil foi resultado de uma complexa interação entre o movimento negro e outros setores da sociedade, incluindo políticos, acadêmicos, organizações da sociedade civil e a pressão internacional. A colaboração entre ativistas e políticos progressistas, muitas vezes com raízes no movimento sindical e na luta por direitos civis, foi fundamental na aprovação dessas leis, refletindo um amplo processo de redemocratização do Brasil, no qual diversos setores da sociedade participaram e avançaram nas ações de políticas públicas. No quadro 2 a seguir, mostramos as leis que serão estudadas.

Quadro 2: Legislações em estudo

Ano	Lei/Dispositivo	Descrição
1951	Lei 1.390/1951 (Lei Afonso Arinos)	Considerou contravenção penal a prática de discriminação racial em estabelecimentos comerciais e de ensino.
1988	Artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal	Criminalizou a prática do racismo, definindo-o como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.
1989	Lei 7.716/1989 (Lei Caó)	Regulamentou a criminalização do racismo, especificando crimes resultantes de preconceito de raça ou cor e estabelecendo penas.
2003	Lei 10.639/2003	Alterou a Lei 9.394/1996 (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.
2004	Resolução CNE/CP 1/2004	Estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo o respeito à diversidade cultural e a implementação de uma educação das

		relações étnico-raciais no Brasil.
2010	Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial)	Instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, visando garantir a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa de direitos étnicos, além de combater a discriminação e as desigualdades raciais e promover a inclusão social da população negra.

Fonte: dados da pesquisa elaborada pelo autor

O ponto de partida é a Lei 1.390/1951, conhecida como "Lei Afonso Arinos"⁴, representou um divisor de águas na legislação do país ao criminalizar a discriminação racial. Assim, essa legislação define como contravenção penal a prática de recusar atendimento ou serviços em estabelecimentos públicos e comerciais com base em preconceito de raça ou cor. Segundo Grin e Maio (2013), essa lei refletiu os princípios da Constituição da época, que afirmavam a igualdade de todos perante a lei, independentemente de características como raça, cor, sexo ou religião.

Em seguida, destaca-se o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, que determina que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei" (Brasil, 1988). Conforme podemos verificar, o texto legal assinala a criminalização da prática de racismo no país e representa um avanço significativo no ordenamento jurídico brasileiro, ao criminalizar o racismo como conduta inafiançável e imprescritível.

Neste cenário, assume relevância a Lei n. 7.716/89, também conhecida como Lei Caó⁵, ao regulamentar o inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, se apresentando como um marco legal importante no combate ao racismo no Brasil (Augusto, 2009).

Fruto de amplos debates e mobilização dos movimentos negros no Brasil, a Lei 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa lei representa

⁴ A iniciativa foi atribuída ao deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco, membro da União Democrática Nacional (UDN).

⁵ A Lei Caó define e pune crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, estabelecendo as condutas criminosas que configuram discriminação racial, com vistas a promover a igualdade e combater atos discriminatórios baseados em características étnicas.

um marco significativo no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial no sistema educacional do Brasil.

A principal motivação para a criação da Lei 10.639 foi abordar o histórico apagamento da contribuição afrodescendente para a construção da sociedade brasileira. Por muitos anos, o currículo escolar negligenciou a história, a cultura e as tradições dos afro-brasileiros e africanos, contribuindo para a perpetuação do racismo e da desigualdade racial.

Diante desse contexto, Pereira (2013) ressalta que essa legislação não surgiu de maneira repentina, mas resultou de um longo percurso que envolveu a mobilização dos movimentos negros nas décadas de 1970 e 1980, bem como o esforço de pesquisadores e simpatizantes da causa negra

A referida lei não foi surgida de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. (Pereira, 2013, p.126).

Com a implementação da Lei 10.639/2003, as escolas devem incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em seus currículos de forma transversal, ou seja, integrado às disciplinas regulares. Isso significa que os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre temas como a escravidão no Brasil, a resistência negra, a contribuição afrodescendente para a música, a arte, a religiosidade, entre outros aspectos culturais e históricos (Almeida; Sanchez, 2017).

Além de promover uma educação mais inclusiva e justa, a Lei 10.639/2003 também contribui para fortalecer a identidade e autoestima dos afrodescendentes, bem como sensibilizar toda a sociedade para a importância da diversidade étnico-racial. Ela está intimamente relacionada com a busca por uma sociedade mais igualitária, onde o racismo seja combatido e superado.

A implementação efetiva da Lei 10.639/2003 ainda é um desafio em muitas escolas brasileiras, mas seu impacto na promoção da igualdade racial e na conscientização sobre a história e cultura afro-brasileira e africana é inegável. Ela é

uma ferramenta fundamental na construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), em consonância com a Lei 10.639/03, representam uma política educacional fundamental no Brasil e devem estar presentes no cotidiano da escola, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Isso significa que esses conteúdos podem ser trabalhados em diversas disciplinas, em atividades curriculares ou não, em salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros ambientes escolares, promovendo práticas educativas que valorizem a diversidade étnico-racial, respeitando e fomentando a igualdade entre os diferentes grupos sociais e a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade multicultural e plural.

Ao versar sobre as atividades realizadas no âmbito escolar as DCNERER deixam clara a importância de valorizar os aspectos histórico-culturais dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, como os indígenas, africanos, asiáticos e europeus, de forma explícita e diariamente, não deixando essas atividades para um único dia como o 20 de novembro.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluírem no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004, p. 17).

Segundo as DCNERER, a escola deve inserir no seu projeto político-pedagógico programas e atividades com a participação de grupos de Movimento Negro e de cultura negra e trabalhos que possam ser desenvolvidos pelos diversos espaços que constituem a escola.

[...] participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a

escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

[...]

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Brasil, 2004, p. 20-21).

De acordo com os trechos mencionados, percebe-se que a diversidade étnico-racial deve compor o projeto político-pedagógico na escola e articular a participação de grupos do Movimento Negro, grupos culturais afro-brasileiros e a comunidade em que a instituição está inserida, com o acompanhamento e envolvimento do corpo docente, da equipe pedagógica e da equipe diretiva da escola.

As DCNERER também designam proposições de valorização e respeito à diversidade étnico-racial, combatendo o racismo e a discriminação no ambiente escolar com objetivo de examinar e encaminhar soluções para situações de racismo e discriminação e descreve:

Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos. (Brasil, 2004, p. 24).

Essa proposta visa criar uma base sólida para a luta contra o racismo e a valorização da diversidade cultural, a fim de que haja responsabilidades e tarefas da equipe diretiva, e dos conselhos escolares, e outros órgãos do colegiado na elaboração de encaminhamento de soluções para situações de racismo e discriminações, no intuito de criar situações educativas em que as vítimas recebam o apoio necessário para superar o sofrimento e os agressores sejam orientados a

compreender a dimensão do que praticaram. Assim, ambos poderão receber educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

A Lei 10.639/2003 representa um marco na educação nacional ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. Essa legislação busca garantir que o conteúdo programático aborde aspectos fundamentais da formação da população brasileira, incluindo a história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e a contribuição desse grupo na construção da sociedade nacional, com destaque para as áreas social, econômica e política. A implementação desses conteúdos deve ocorrer de maneira transversal no currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de educação artística, literatura e história.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo tem como principal objetivo promover uma educação mais plural e inclusiva, reconhecendo a importância da população negra na construção da identidade nacional e na formação de cidadãos conscientes de sua herança étnico-racial. Além disso, a obrigatoriedade desse ensino também se estende à formação de professores, incentivando a capacitação docente para abordar a diversidade étnico-racial de forma significativa em sala de aula (Ângelo, 2019). Dessa maneira, busca-se fortalecer a valorização e o reconhecimento dos afrodescendentes na história e cultura do Brasil, combatendo a invisibilização de suas narrativas no ambiente escolar.

No contexto educacional brasileiro, as ações afirmativas têm desempenhado um papel fundamental na promoção da igualdade racial, contribuindo para a inclusão e representatividade de grupos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros. Destacam-se, nesse cenário, o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, e a Lei de Cotas de 2012, que ampliaram o acesso ao ensino superior para estudantes negros. No âmbito da educação básica, a Lei 10.639/2003 representa um avanço ao garantir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. No entanto, apesar desses progressos legais, ainda persistem desafios na luta contra a discriminação racial e a desigualdade educacional, exigindo não apenas a implementação efetiva dessas medidas, mas também um compromisso contínuo com o combate ao racismo em todas as esferas da sociedade para alcançar a equidade racial no sistema educacional.

Segundo Rocha e Lemos (2022), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), concebido como resposta à imperativa necessidade de reparação das desigualdades históricas que assolaram a população negra no Brasil, tem como objetivo primordial a promoção efetiva da igualdade de oportunidades e a salvaguarda dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos. A Lei nº 12.288/2010, explicita sua finalidade de garantir à população negra a efetivação desses princípios, consolidando a defesa contra discriminações e demais formas de intolerância étnica.

Rocha e Lemos (2022) apontam que o Estatuto não apenas representa um marco normativo, mas uma tentativa significativa de reparação das injustiças históricas, visando assegurar a igualdade em oportunidades e direitos para pessoas negras e pardas. A legislação, ao reconhecer a necessidade de intervenção para corrigir as distorções sociais persistentes, estabelece diretrizes que transcendem a esfera jurídica, abrangendo setores cruciais como saúde, educação, esporte, lazer e moradia. Além disso, a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) reforça a importância da implementação efetiva dessas políticas, atuando como um mecanismo estratégico para monitorar e garantir a eficácia das ações propostas pelo Estatuto.

Diante desse conjunto de informações sobre os dispositivos legais sobre as relações étnico-raciais, a seguir será apresentado como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem se apropriado dessas legislações e orientado as Secretarias Regionais de Ensino e as escolas estaduais no cumprimento dessas leis.

2.3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEGISLAÇÕES E ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG) DIRECIONADAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta terceira seção, faremos um breve relato de como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem processado documentos e orientações para que as escolas da rede estadual possam desenvolver projetos e atividades relacionadas ao tema da diversidade racial. Apresentaremos ainda como

o Currículo de Referência de Minas Gerais aborda essa temática. Em seguida, descreveremos como a SRE de Juiz de Fora, onde está inserida a referida escola, tem executado os projetos elaborados pela SEE/MG.

2.3.1 Orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sobre a Diversidade Racial

Nesta subseção, serão discutidas as ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no processamento de documentos e orientações para que as escolas da rede estadual desenvolvam projetos e atividades relacionadas à diversidade racial. Especificamente, será abordada a aplicação dessas orientações pela Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF), responsável por garantir que as diretrizes da SEE/MG sejam implementadas nas escolas da região.

A SEE/MG (2018) tem desempenhado um papel fundamental na promoção das relações étnico-raciais e na luta contra o racismo, por meio de projetos, programas e ações que visam efetivar a implementação dos dispositivos legais que regem sobre a educação para as relações étnico-raciais, a fim de fortalecer a educação para a igualdade racial, respeitando a diversidade étnica e cultural da população. Essas iniciativas refletem o compromisso do estado em superar as desigualdades históricas e garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

Entre esse conjunto de projetos e ações desenvolvidas pela gestão estadual nos últimos 10 anos, destacam-se a Campanha “*Afroconsciência: com essa história a escola tem tudo a ver*” em 2015; o Projeto Ubuntu/ Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diáspora (UBUNTU/NUPEAAs) em 2017 e o Programa “Convivência Democrática” em 2021.

De acordo com os registros do site da SEE/MG, em março de 2015, o governador Fernando Pimentel e a Ministra Nilma Lino Gomes, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), protagonizaram um marco histórico ao assinarem o Acordo de Cooperação Técnica⁶, estabelecendo uma

⁶ O Parecer 15/2013 da Advocacia Geral da União define o Acordo de Cooperação Técnica como um instrumento jurídico formalizado entre órgãos e entidades da Administração Pública ou entre estes e entidades privadas sem fins lucrativos com o objetivo de firmar

parceria pioneira entre Minas Gerais e a SEPPIR. Esse acordo visava a execução de ações contundentes de enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial no cenário educacional. O evento também marcou o lançamento da notável Campanha Afroconsciência, uma iniciativa do Governo de Minas Gerais que transcende a mera observância de obrigações legais, representando um firme compromisso em superar preconceitos históricos e garantir condições equitativas de aprendizagem para todos os estudantes. De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG):

Tal campanha gerou materiais para subsidiar a efetivação das leis nas práticas de ensino da rede estadual de ensino, estimulando diferentes áreas do conhecimento a se inteirar das possibilidades de aplicação dos pressupostos nos diferentes componentes e dos ganhos que esta ação traria para a formação dos estudantes. (Minas Gerais, 2018, p. 411).

Segundo Carneiro (2021), a campanha tem vários objetivos: reconhecer a história e as contribuições da população negra no Brasil, incentivar os professores a incluir a cultura afro-brasileira nos currículos, conscientizar a comunidade escolar sobre o racismo e a desigualdade racial, além de fornecer recursos e orientações para incorporar essas perspectivas nas aulas, promovendo a igualdade racial nas escolas públicas de Minas Gerais.

O autor citado destaca diversos benefícios esperados para os estudantes. Entre eles, estão o fortalecimento da identidade e autoestima dos alunos negros, assim como a redução da evasão escolar desse grupo. Além disso, a campanha busca aumentar a conscientização sobre o racismo e a desigualdade racial na sociedade brasileira. Outro objetivo é promover maior inclusão e respeito à diversidade racial nas escolas, ampliando o conhecimento de todos os alunos sobre as contribuições da população negra para a formação do Brasil.

Posteriormente, em março de 2016, o Governo de Minas protagonizou outro marco histórico, aderindo-se ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Ao assinar o termo de adesão, o governo estadual se comprometeu a implementar ações e políticas voltadas para a promoção da igualdade racial e dos

interesse de mútua cooperação técnica visando a execução de programas de trabalho, projetos/atividade ou evento de interesse recíproco, da qual não decorra obrigação de repasse de recursos entre os partícipes.

direitos humanos (Santos; Souza, 2016). Essa adesão implica em fortalecer os Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Racial, visando combater desigualdades históricas e promover a equidade racial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Alicerçada nesse contexto, a Campanha Afroconsciência dá origem aos NUPEAAS, uma inovação com o propósito específico de atender às diretrizes das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Esses núcleos são empenhados em impulsionar a inclusão de conteúdos que evidenciam a influência africana na formação da identidade nacional. O compromisso declarado pela SEE/MG em fortalecer a educação das relações étnico-raciais desde a infância destaca-se como um pilar fundamental, reconhecendo o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade étnica e cultural. Essa colaboração entre o Estado de Minas Gerais e a SEPPIR/PR sinaliza um passo significativo rumo a uma educação mais igualitária e consciente.

De acordo com a Resolução SEE/MG nº 3553, de 11 de agosto de 2017, e a Resolução SEE/MG nº 3688, de 30 de janeiro de 2018, foi criado o Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio. Esse programa tem como um dos eixos de pesquisa o projeto Núcleos de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (UBUNTU/NUPEAAs). O seu objetivo é promover, através da pesquisa, o protagonismo juvenil e responder à necessidade de fomentar uma educação inclusiva, equitativa e que valorize a diversidade étnico-racial.

Em um contexto em que a discriminação racial ainda persiste, a SEE/MG reconhece a importância de implementar políticas públicas afirmativas para abordar essa questão de maneira mais profunda e abrangente. A criação dos núcleos destina-se a fortalecer o desenvolvimento intelectual, social e acadêmico dos estudantes do Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais, contribuindo para a efetiva implementação da Lei 10.639/03, e tratam do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Conforme aponta Silva e Bernardo (2019):

O projeto UBUNTU/NUPEAAs visou implementar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº. 10.639/03, no Parecer CNE/CP nº. 003/2004, na Resolução CNE/CP nº. 001/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da

História e Cultura Afrobrasileira e Africana (DCNERER). (Silva; Bernardo, 2019, p. 1103)

Os NUPEAAs representam um avanço na promoção da igualdade racial no sistema educacional. Localizados em "Escolas Polo" e acompanhados por profissionais especializados, esses Núcleos têm o potencial de proporcionar um ambiente propício para a reflexão sobre a história, cultura e identidade afrodescendente. Eles ressignificam o processo de aprendizagem dos estudantes e auxiliam no combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico nas escolas.

A criação do Programa de Convivência Democrática, formalizado pela Resolução SEE/MG nº 3685, de 29 de janeiro de 2018, destaca-se como uma medida estratégica para repudiar situações de preconceito, violências epistemológicas e desrespeito às diferenças. Tais ações representam pilares fundamentais na transformação cultural e social. Além disso, o Programa de Convivência Democrática, orienta as escolas a realizarem atividades voltadas para a consciência racial e a educação antirracista, ampliando o seu impacto à oferta de literatura antirracista e à conscientização sobre a importância da temática racial no currículo escolar. Portanto, a SEE/MG demonstra seu firme compromisso com a promoção das relações étnico-raciais na educação por meio dessas iniciativas abrangentes

O Currículo Referência de Minas Gerais assume um papel de destaque na construção de uma Educação para as Relações Étnico-raciais, respondendo aos desafios impostos pela legislação vigente. A Lei 10.639/2003 é incorporada ao Currículo Referência, refletindo a compreensão da SEE/MG sobre a necessidade de promover uma educação que estimule a consciência racial e combata o preconceito. A institucionalização da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Diversidade Étnico-racial é vista como uma questão de equidade, pertinência e eficácia. O documento não apenas sistematiza as orientações legais, mas também destaca a importância dos movimentos sociais negros na luta contra o racismo e na busca por uma sociedade mais justa.

Segundo Souza (2014), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentado em 2009, representa um esforço significativo do governo federal para

institucionalizar a prática das Diretrizes nas escolas brasileiras. Elaborado pela Sistema de Educação Continuada a Distância (SECAD) e SEPPIR, o Plano busca orientar diversos agentes educacionais na implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Destinado a educadores, estudantes, famílias e cidadãos comprometidos com a educação antirracista, o Plano foi desenvolvido com base em consultas a movimentos negros, militantes, conselhos de educação, professores e pais de alunos.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009), destaca-se o papel dos Diálogos Regionais⁷, dos documentos legais e do empenho dos movimentos sociais na criação desse referencial. Esses documentos buscam integrar, desde o planejamento anual, conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, estimulando uma abordagem inclusiva em todas as áreas do conhecimento. Essa integração e comprometimento reforçam o papel fundamental do Currículo Referência na promoção de uma educação antirracista e na construção de uma sociedade mais equitativa.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais orienta que, para a implementação da educação das relações étnico-raciais, o professor deve selecionar atividades que explorem o conhecimento prévio dos estudantes, gerem conflito cognitivo e reflexão, permitam trocas entre os estudantes e consolidem as aprendizagens. As atividades também devem possibilitar a aplicação do aprendizado na vida cotidiana dos estudantes, promovendo sua autonomia, e permitir uma avaliação processual e formativa que verifique o aprendizado e identifique áreas que necessitem ser retomadas.

Além disso, a educação das relações étnico-raciais, conforme orienta o documento, visa enfrentar preconceitos e discriminações contra comunidades

⁷ Os "Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03" referem-se a uma série de seis encontros realizados pelo Ministério da Educação (MEC) nas cinco regiões do Brasil, com o objetivo de consultar e incorporar contribuições populares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei 10639/2003. Esses diálogos ocorreram nas cidades de Belém/PA, Cuiabá/MT, Vitória/ES, Curitiba/PR, São Luís/MA e Aracaju/SE, e resultaram no documento "Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003", que serviu de base para a construção do Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes.

negras e povos indígenas, elegendo temas antes negligenciados e combatendo firmemente o racismo e o preconceito. É fundamental reconhecer a diversidade étnico-racial, cultural e social do Brasil, valorizando as diferenças e promovendo uma pedagogia que combata o racismo e a discriminação. Ademais, os currículos escolares devem incorporar conteúdo sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, desconstruindo estereótipos e preconceitos, e garantindo uma representação justa desses grupos na produção de conhecimento no Brasil.

Dessa forma, essas iniciativas não apenas cumprem com as exigências legais, mas também refletem a importância de uma educação inclusiva e equitativa, que valoriza a diversidade étnico-racial como um patrimônio cultural a ser respeitado e promovido. A SEE/MG reafirma sua importância fundamental na formação de uma sociedade mais equitativa e informada, promovendo o respeito à diversidade e à igualdade racial desde o nível educacional básico, através do Currículo de Referência de Minas Gerais, orientado pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, enfatizando a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais. Assim, na próxima seção, apresentaremos como o CRMG aborda a temática das relações étnico-raciais.

O Parecer Nº CNE/CP 003/2004 enfatiza a necessidade de que todos os conteúdos disciplinares incorporem os princípios da Lei 10.639/2003, promovendo uma política curricular voltada para a valorização das contribuições históricas, filosóficas, sociais e antropológicas dos povos africanos e afro-brasileiros e para o combate ao racismo e à discriminação. Esse parecer reforça que as práticas pedagógicas devem promover uma educação para as relações étnico-raciais positiva, incentivando o respeito e a valorização das diversas identidades culturais. A Resolução CNE/CP 01/2004 complementa esse entendimento ao estabelecer diretrizes para a construção de uma educação representativa da sociedade brasileira, que enfrente preconceitos e violências baseados em raça ou etnia, promovendo uma educação cidadã, democrática e consciente da composição multicultural e pluriétnica do Brasil e buscando uma educação antirracista.

Diante do exposto, o panorama apresentado até aqui destaca as diversas ações e iniciativas voltadas para o fortalecimento das relações étnico-raciais no âmbito educacional, resultado direto das lutas históricas dos movimentos negros no

Brasil. A próxima subseção abordará, as iniciativas que buscam garantir a implementação de dispositivos legais, com ênfase na atuação do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) e seu alinhamento com as legislações que promovem a diversidade e o combate ao racismo nas escolas.

2.3.2 Como o Currículo de Referência de Minas Gerais Aborda a Temática das Relações Étnico-Raciais

Nesta subseção, será discutida a abordagem do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais. Destacar-se-á como o CRMG é orientado pela Lei 10.639/2003, pelo Parecer Nº CNE/CP 003/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, e como busca enfrentar preconceitos e discriminações contra comunidades negras e povos indígenas, reconhecendo a importância da educação das relações étnico-raciais como uma conquista essencial para os sistemas de ensino no Brasil.

O Currículo de Referência de Minas Gerais destaca a importância de uma Educação para as Relações Étnico-raciais e é orientado pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, resultante dos Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003 e de diversas ações do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) (Minas Gerais, 2018a).

Além disso, o CRMG aborda a temática das relações étnico-raciais reconhecendo a importância da educação das relações étnico-raciais como uma conquista essencial para os sistemas e modalidades de ensino no Brasil. Esta abordagem visa enfrentar os preconceitos e as discriminações contra comunidades negras e povos indígenas, destacando objetos de conhecimento anteriormente negligenciados nos processos educacionais. O documento também reflete uma luta histórica do Movimento Negro e do Movimento Indígena, alinhada a uma agenda internacional de erradicação de discriminação racial, racismo, xenofobia e manifestações de intolerância. Essa luta resultou na criação de marcos legais específicos para garantir igualdade de direitos a essas populações no contexto brasileiro, culminando na Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que obriga o ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Apesar dos avanços no acesso à educação, o currículo reconhece que os desafios de qualidade e equidade ainda são significativos, fazendo apontamentos de que a população negra continua a enfrentar diariamente o preconceito, o racismo e a discriminação no ambiente educacional, resultando em altas taxas de evasão e fracasso escolar, e um baixo percentual de negros no ensino superior (Minas Gerais, 2018).

O Currículo de Referência de Minas Gerais enfatiza a necessidade de integrar a diversidade cultural brasileira no ideário educacional, não como um problema, mas como um valioso acervo de valores, posturas e práticas que devem ser acolhidos e valorizados no ambiente escolar. A Lei 10.639 é vista como um marco histórico que se apresenta como uma força das lutas antirracistas no Brasil e um caminho para a renovação da qualidade do ensino brasileiro (Minas Gerais, 2018).

Segundo Cardoso (2023), no CRMG, destaca-se a integração de temas transversais, como a diversidade étnico-racial, que promove uma educação mais inclusiva e contextualizada, refletindo a pluralidade cultural brasileira e formando cidadãos mais conscientes de suas identidades e relações sociais. Além disso, o currículo contribui para a justiça social ao valorizar a história e a cultura afro-brasileira conforme a lei 10.639/2003, e adota uma perspectiva transdisciplinar que enriquece o aprendizado ao permitir o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, Cardoso (2023), também aponta aspectos problemáticos do CRMG. Há preocupações sobre a possível desconexão entre o currículo e a realidade cotidiana dos alunos, o que pode limitar sua efetividade. Demonstrando que a implementação enfrenta desafios como a resistência de alguns educadores e a falta de formação adequada para lidar com a diversidade étnico-racial. Diante disso, a fragmentação do conhecimento sugere que, apesar da proposta de transdisciplinaridade, as disciplinas ainda não se comunicam de forma eficaz, prejudicando a formação integral dos alunos e a compreensão das complexas relações sociais.

O currículo visa sistematizar as orientações legais e focar nas competências e responsabilidades das unidades de ensino, sem impor novas diretrizes além das já estabelecidas pela legislação. Ele serve como um documento pedagógico que orienta a implementação da Lei 10.639/2003, além de combater todas as formas de

preconceito, racismo e discriminação no ambiente escolar. A abordagem do Currículo de Referência de Minas Gerais inclui a contextualização histórica da temática étnico-racial na educação e as ações executadas para garantir a equidade e a qualidade no ensino. Por meio da valorização da diversidade étnico-racial e do combate ao racismo institucional, o currículo busca promover uma educação inclusiva e democrática, que respeite e valorize as identidades de todos os estudantes, contribuindo para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária (Minas Gerais, 2018c).

Diante desse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) visa criar as condições necessárias para ampliar a qualidade do ensino oferecido a crianças, adolescentes, jovens e adultos, entendendo a educação como um todo.

O CRMG reafirma o compromisso do estado com a promoção da educação para as relações étnico-raciais, alinhando-se à Lei 10.639/2003, bem como a outras diretrizes que visam combater o preconceito e a discriminação contra comunidades negras e indígenas. Ao valorizar a diversidade étnico-racial e fortalecer o combate ao racismo nas escolas, o CRMG se torna uma ferramenta essencial na construção de uma educação mais inclusiva e justa. Na subseção seguinte, será apresentado o papel da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora, destacando como essa instituição, em parceria com a SEE/MG, tem implementado práticas que consolidam a educação para as relações étnico-raciais nas escolas da região.

2.3.3 Como a SRE de Juiz de Fora Tem Executado os Projetos Elaborados pela SEE/MG

Nesta subseção, vamos explorar de que forma a SRE de Juiz de Fora, em comprometimento com a SEE/MG na promoção da igualdade racial, processa iniciativas e práticas que garantam a implementação de uma educação direcionada para as relações étnico-raciais nas escolas de Juiz de Fora e região. Ao explorar o portal da SRE de Juiz de Fora, órgão responsável pelas escolas situadas na Região da Mata Mineira, deparamos com poucos registros que evidenciam a realização de projetos e atividades interligados ao tema das relações étnico-raciais ou que fazem menções aos projetos e programas criados pela SEE/MG. O que se tem de registros

são atividades que datam dos anos de 2016, como a realização da 2ª Caminhada da Promoção da Igualdade Racial, como parte integrante da Campanha Afroconsciência e para celebrar o Dia da Consciência Negra, em 24 de novembro na região central da cidade e no ano de 2017, com a 3ª Caminhada da Promoção da Igualdade Racial, que contou com a participação da secretária de Estado de Educação daquele período, Macaé Evaristo e com a ação nomeada de “20 Dias de Ativismo Contra o Racismo”, realizada pelo movimento Convergência Negra, em parceria com a SRE de Juiz de Fora, com o Conselho Municipal para Promoção da Igualdade Racial e outros movimentos negros do município.

Outros registros datam do ano de 2023, como o Sarau Literário da Escola Estadual presidente Costa e Silva, realizado no dia 19 de setembro, que valorizou a cultura negra, através de palestras e apresentações artísticas com temáticas raciais e a 1ª Mostra Cultural Roza Cabinda, realizada no dia 13 de novembro de 2023 na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes com apresentações de poemas, oficinas de turbante, slam, samba e tranças, não havendo outros registros entre 2018 e 2022, que constam culminância com os projetos, programas e ações relatadas anteriormente no âmbito estadual.

O levantamento desses registros disponíveis no portal da SRE de Juiz de Fora revela um cenário marcado pela descontinuidade e por lacunas significativas na promoção de ações direcionadas às relações étnico-raciais nas escolas da região. A ausência de projetos consistentes entre 2018 e 2022 evidencia um preocupante distanciamento entre as diretrizes estaduais e sua efetiva implementação na região. Embora os eventos e atividades registrados pela SRE, como o Sarau Literário e a Mostra Cultural Roza Cabinda, demonstrem esforços, percebe-se que essas iniciativas são fragmentadas e carecem de uma política contínua e estruturada. Esse cenário nos leva a refletir sobre como as relações étnico-raciais têm sido tratadas de forma periférica e sazonal, quando deveriam ocupar um papel central no planejamento pedagógico e institucional das escolas. Apesar do potencial transformador das ações realizadas, sua falta de continuidade ameaça a efetividade e o impacto a longo prazo.

A SRE de Juiz de Fora tem demonstrado falhas significativas na promoção de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas da cidade e região. Ao invés de implementar projetos abrangentes e contínuos, suas ações limitam-se a

pequenas práticas esporádicas, sem a profundidade e a consistência necessárias para enfrentar questões complexas como o racismo e a valorização da diversidade. Essa abordagem pontual e fragmentada resulta em um cenário educacional que pouco contribui para a conscientização e a formação reflexiva e questionadora por parte dos alunos em relação à diversidade étnico-racial e cultural.

A implementação de projetos interculturais compete tanto aos órgãos gestores da educação, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, quanto às próprias unidades escolares. Aos órgãos gestores cabe a formulação e o incentivo de políticas públicas que priorizem a interculturalidade como princípio educativo, incluindo a destinação de recursos, formação continuada para educadores e a elaboração de diretrizes pedagógicas que promovam ações concretas. Além disso, é relevante que esses órgãos supervisionem e avaliem a execução de tais políticas, assegurando sua efetividade e abrangência em todas as escolas da rede.

Nas escolas, a implementação de projetos interculturais está diretamente ligada à equipe gestora, aos coordenadores pedagógicos e aos professores. É responsabilidade desses atores incorporar as diretrizes interculturais nos planejamentos pedagógicos, garantindo que os projetos sejam contínuos e relevantes, e não apenas ações pontuais. Além disso, compete às escolas criar um ambiente que valorize a diversidade cultural, promovendo debates, atividades e currículos que integrem a pluralidade étnico-racial e cultural como parte estruturante da formação cidadã dos alunos. Assim, a implementação de projetos interculturais promove um trabalho em conjunto, que requer comprometimento e articulação entre os diferentes níveis da gestão educacional e o ambiente escolar.

A educação das relações étnico-raciais exige uma integração efetiva e sistemática ao currículo escolar, acompanhada de ações que promovam a inclusão, o respeito e o reconhecimento das diferentes identidades. No entanto, a ausência de um planejamento estratégico por parte da SRE de Juiz de Fora reflete uma postura que minimiza a importância dessas questões, tratando-as como pautas secundárias ou de menor relevância. Esse posicionamento impacta diretamente a formação dos estudantes, que acabam não recebendo o suporte necessário para compreender a história, a cultura e as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais.

Além disso, ao não priorizar a educação das relações étnico-raciais, a SRE contribui para a perpetuação de práticas educativas que reforçam estereótipos e

desigualdades. Uma abordagem efetiva requer mais do que simples atividades comemorativas ou pontuais; é preciso um compromisso concreto com a implementação de políticas pedagógicas que promovam a equidade e o reconhecimento da pluralidade étnico-racial como um componente fundamental da educação.

A falta de projetos estruturados e a implementação limitada de ações por parte da SRE de Juiz de Fora evidencia uma lacuna preocupante na promoção de uma educação transformadora. Para que haja uma mudança real, é necessário ir além das pequenas ações e investir em estratégias que efetivamente contemplem a educação das relações étnico-raciais como parte central do processo educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A atuação da SRE em relação à execução de projetos voltados às questões étnico-raciais parece se limitar ao repasse de orientações e programas elaborados pela SEE/MG. Essa postura evidencia uma atuação mais administrativa do que pedagógica, sem a proposição de ações autônomas que dialoguem com as especificidades regionais ou que fomentem a criação de projetos contínuos nas escolas sob sua jurisdição. Assim, a SRE atua como mediadora de diretrizes estaduais, mas não assume um papel protagonista na promoção de iniciativas que integrem as relações étnico-raciais como eixo estruturante das práticas escolares, o que, como aponta Gomes (2002), reflete uma lacuna na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, limitando o potencial transformador da educação.

Nas escolas, essa ausência de direcionamento mais incisivo resulta em iniciativas pontuais e, muitas vezes, desarticuladas. Mesmo quando ações são realizadas, elas carecem de registro e visibilidade, o que impede a valorização e a replicação de práticas bem-sucedidas. Além disso, a ausência de acompanhamento e incentivo por parte da SRE contribui para que essas iniciativas sejam tratadas como eventos isolados, ao invés de práticas pedagógicas permanentes. Esse cenário revela a necessidade de um alinhamento mais efetivo entre a SRE e as escolas, com o objetivo de consolidar uma educação antirracista que vá além do cumprimento burocrático das normativas estaduais e se traduza em mudanças significativas no cotidiano escolar.

Contudo, a ausência de registros entre 2018 e 2022 e as ações pontuais no segundo semestre de 2023, na SRE de Juiz de Fora, indicam a necessidade de uma

maior integração e cooperação entre as esferas estadual e local para assegurar a continuidade e o desenvolvimento de estratégias que promovam efetivamente a igualdade racial nas escolas. O desafio persiste em garantir que as iniciativas, resgatadas ou novas, sejam implementadas de maneira consistente e contínua. Diante desse cenário, veremos na próxima seção como se dão esses processos no âmbito da escola em questão.

2.4 O INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA

Nesta quarta seção faremos uma análise do Instituto Educacional Luiz Gama, fazendo uma breve caracterização, descrevendo sua estrutura física, sua composição de funcionários e discente e informações contidas nos documentos disponibilizados pela equipe diretiva e pedagógica da escola que versam ligações com a temática das relações étnico-raciais.

A referida instituição situa-se no centro da área urbana de Juiz de Fora, cidade localizada no sudeste do estado de Minas Gerais, a cerca de 283 quilômetros da capital mineira, Belo Horizonte. A cidade se destaca como um importante centro urbano na mesorregião da Zona da Mata, sendo considerada como um polo regional que exerce influência em municípios vizinhos, oferecendo serviços e oportunidades econômicas que atraem a população da região em busca de emprego e educação. Juiz de Fora tem como principais atividades econômicas, o setor industrial e de comércios e serviços. Segundo o Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma população de 540.756 habitantes.

A infraestrutura do Instituto Educacional Luiz Gama é composta por dois prédios, uma sede e um anexo, contendo aproximadamente 36 salas de aula. A estrutura física inicial foi construída em 1929 e é tombada pelo patrimônio histórico Municipal e Estadual, desde 1970. O prédio sede é composto de quatro andares e um elevador no fundo, possibilitando a locomoção de cadeirantes, idosos, gestantes, bem como o transporte de equipamentos de peso, como armários, mesas e outros.

No primeiro andar, encontra-se um saguão de entrada, com uma recepção, cinco salas de aula, dois banheiros coletivos (masculino e feminino), uma sala de secretaria, uma sala de departamento pessoal e uma sala de xerox. No segundo andar, uma sala de vice-direção, uma sala de supervisão, duas salas para os

professores, uma sala para guardar os equipamentos eletrônicos e tecnológicos (televisões, datashow, rádios e outros), um salão para eventos (capacidade para 200 pessoas), quatro salas de aula e dois banheiros coletivos. O terceiro andar abriga a sala da direção, duas salas destinadas à supervisão, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncionais, cinco salas de aula e dois banheiros coletivos. Já no quarto andar tem-se a biblioteca, que possui um acervo de aproximadamente 5.000 livros e uma sala de aula apelidada de “castelinho”, por ser o lugar mais alto do prédio.

O prédio anexo foi integrado ao Instituto em 2001 e é ligado ao prédio sede por uma rampa, sendo constituído por três andares. No primeiro andar, encontra-se a cantina, o refeitório, a cozinha, a sala de despensa e dois conjuntos de banheiros coletivos. No segundo andar, há uma sala de supervisão, uma sala de multimeios, 12 salas de aula e dois banheiros coletivos. Já no terceiro andar, tem-se um laboratório de ciências, 12 salas de aula e dois banheiros coletivos, uma quadra de esportes descoberta, que consiste no pátio da escola, e uma quadra de esportes coberta. A escola oferta diversos níveis e modalidades de ensino (Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) distribuídos pelos turnos: manhã, tarde e noite.

A seguir, a tabela 1 apresenta o número de matrículas por etapas de ensino em 2024. Nela, é possível observar que o maior contingente dos discentes da escola encontra-se no Ensino Médio. Mesmo funcionando também à noite, a maior parte dos estudantes do Ensino Médio do Instituto está concentrada na parte da manhã, compondo 33 turmas.

Tabela 1 - Matrículas de Alunos do IELG em 2024

ETAPAS	MATRÍCULAS
Ensino Fundamental Anos Iniciais - Tarde (1º ao 5º ano)	381
Ensino Fundamental Anos Finais - Tarde (6º ao 9º ano)	525
Ensino Médio Regular – Manhã (1º ao 3º ano)	1329
Ensino Médio Regular – Noite (1º ao 3º ano)	251
Ensino Fundamental (EJA) – Noite (7º e 8º anos)	73
Ensino Médio (EJA) – Noite – (1º ao 3º ano)	189
Total de alunos	2497

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base nos dados da secretaria do IELG (2024).

A tabela 2 apresenta o quantitativo de funcionários da escola e demonstra que o maior contingente do professorado também está alocado no Ensino Médio.

Tabela 2 - Funcionários do Instituto Educacional Luiz Gama

CARGOS	EFETIVOS	CONVOCADOS/ CONTRATADOS
Professor Regente de Turmas (PEB)	13	6
Professor Regente de Aulas (PEB)	94	18
Professor Eventual (PEB)	2	0
Professor de Sala Recursos (AEE)	2	0
Professor de Biblioteca (PEUB)	5	0
Professor de Apoio à Comunicação (ACLTA)	1	26
Tradutor Intérprete de Libras (TILS)	0	1
Especialista em Educação Básica (EEB)	9	5
Diretor	1	0
Vice-Diretor	4	0
Secretário Escolar	1	0
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	2	42
Assistentes Técnico de Educação Básica (ATB)	11	8
Total	146	108

Fonte: Elaborada pelo autor com base em informações do SISAP/SYSADP ⁸(2024).

A equipe gestora do instituto é composta por quinze membros, um diretor geral e quatro vice-diretores, sendo um vice-diretor para o turno matutino, dois para o turno vespertino (sendo um para o fundamental – anos iniciais e outro para o fundamental – anos finais) e um para o noturno (ficando responsável pelo Ensino Médio Regular e o Ensino Médio na modalidade EJA) e dez especialistas de educação básica (cinco no turno matutino, quatro no turno vespertino e um no noturno).

O Projeto Político-Pedagógico da escola, vigência 2022-2024, descreve que a comunidade escolar do IELG é composta por famílias de classes sociais diversas.

⁸ Sistema de Administração de Pessoal (SISAP) e Sistema de Avaliação de Desempenho (SYSADP)

Uma parte é oriunda do centro e outra parte, oriunda de bairros periféricos que circundam a escola, como Granbery, Poço Rico, Vila Ideal, Vila Ozanam, Costa Carvalho, JK, Santo Antônio e outros. Os responsáveis pelos alunos desempenham atividades profissionais também variadas como pedreiros, porteiros, motoristas de transporte coletivo, mecânicos, comerciantes, pequenos empresários, engenheiros, enfermeiros, profissionais autônomos, entre outras, com arranjos familiares classificados socioeconomicamente nas classes E (que recebem até dois salários-mínimos, D (de dois a quatro salários-mínimos) e C (quem recebe de quatro a dez salários-mínimos).

Já os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acessíveis por meio do site "qedu.org" e referentes ao Índice Socioeconômico (INSE) de 2021, apontam que os estudantes desse grupo estão significativamente acima da média nacional do INSE, indicando uma condição socioeconômica privilegiada, classificada como INSE 5, médio-alto. Essa constatação impacta tanto no desempenho educacional quanto nas condições de vida desses alunos. A predominância de mães ou responsáveis do sexo feminino com Ensino Médio completo ou formação no Ensino Superior sugere um ambiente familiar com maior acesso à educação formal, possivelmente influenciando positivamente o suporte educacional em casa. A diversidade educacional dos pais ou responsáveis do sexo masculino indica diferentes experiências e perspectivas familiares. Além disso, as características confortáveis dos domicílios, como a presença de diversos itens, como geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, acesso a Wi-Fi, máquina de lavar roupas, freezer, um veículo, garagem e forno de micro-ondas, que indicam um padrão de vida elevado, impactando positivamente o acesso a recursos de aprendizado, culturais e tecnológicos. Esses dados ressaltam a importância de compreender as nuances entre índice socioeconômico e desempenho acadêmico, fundamentais para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas e para orientar políticas públicas em busca da equidade no acesso à educação.

A seguir, a tabela 3 apresenta a composição étnico-racial do Instituto, segundo o PPP de 2022.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes por cor/raça no IELG em 2024

COR/RAÇA	ESTUDANTES (%)
Branca	40,88%
Preta	22,56%
Parda	35,84%
Amarela	0,32%
Não declarada	0,40%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações do Educacenso 2024.

Conforme a tabela 3, é possível verificar que os negros (pretos e pardos) correspondem a mais da metade dos estudantes da escola (58,4%). Diante do exposto, faz-se essencial, portanto, compreender como a instituição lida com a construção da identidade negra e seus impactos educacionais. A instituição em questão, como a maior escola pública de ensino básico em Juiz de Fora, desempenha um papel fundamental na formação desses jovens, influenciando diretamente a construção de suas identidades. Além disso, a necessidade de problematizar a ideia da democracia racial, ainda presente no imaginário social brasileiro, destaca a importância de questionar concepções arraigadas que podem influenciar as interações e experiências dos estudantes negros na instituição. Isto posto, a seguir abordaremos como a Lei nº 10.639/2003 aparece nos documentos e registros da escola.

Diante das evidências apresentadas, observa-se que a instituição desempenha um papel fundamental na formação dos jovens, com uma significativa representação de estudantes negros e pardos em sua composição étnico-racial. Isso destaca a necessidade de a escola abordar de forma adequada as questões relacionadas à identidade e experiências desses alunos, em consonância com a lei 10.639/2003. Além disso, os dados sobre o perfil socioeconômico privilegiado dos estudantes sugerem ao Instituto Educacional Luiz Gama a importância de estratégias educacionais inclusivas que considerem as diferentes realidades e necessidades desse público.

2.4.1 Implementação da lei nº 10.639/2003 nos documentos e registros da escola

Nesta subseção descrevemos como a escola tem abordado a questão da diversidade racial a partir de documentos e registros de atividades, projetos e ações ligadas às relações étnico-raciais. Descrevemos também, como tem se desenvolvido a formação continuada para educadores e demais profissionais da educação em relação a essa temática e esses têm se apropriado e trabalhado a educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Conforme mencionado, o ensino das relações étnico-raciais no Brasil é regulamentado por leis e documentos normativos, e entre eles destacam-se a Lei 10.639/2003 e a Resolução nº 1, de junho 2004. As DCNERER propõem a inclusão de objetivos explícitos e procedimentos para a luta contra o racismo e a valorização das histórias e culturas afro-brasileira e africana em documentos normativos e de planejamento das escolas de todos os níveis, como estatutos, projetos político-pedagógicos, regimentos, e planos de ensino.

No entanto, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Educacional Luiz Gama, vigência 2022 a 2024, documento que deve orientar a prática pedagógica da escola, não constam propostas e projetos direcionados à educação das relações étnico-raciais. É fundamental que o PPP apresente estratégias e planos de ação para enfrentar desafios de combate ao racismo e apontam encaminhamentos para resolver as dificuldades e dúvidas que os professores apresentam em relação ao trabalho com a questão racial e conduza a direção escolar junto com a equipe pedagógica a articular diálogo e parcerias com Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, movimentos negros e outros movimentos sociais, como é previsto nas DCNERER.

Por meio de uma investigação aprofundada do Projeto-Político Pedagógico (PPP) de uma escola, é possível compreender suas prioridades e valores educacionais. Entretanto, ao examinar o PPP do Instituto, evidencia-se a ausência de propostas e projetos direcionados à educação das relações étnico-raciais. A ausência de projetos que promovam a diversidade étnico-racial na escola é alarmante, especialmente em um país como o Brasil, historicamente marcado por profundas desigualdades raciais. Essa lacuna é ainda mais preocupante quando

consideramos que, em 2022, 45% dos alunos da instituição são pretos e pardos, conforme evidenciado na tabela 3. Diante desse cenário, surge uma questão importante: como a escola pode atender às necessidades e promover a valorização das identidades étnico-raciais desses alunos, se não há projetos voltados para essa temática essencial? A escola, como espaço de formação cidadã, tem o dever de refletir e atuar sobre a diversidade presente na sociedade. A ausência de um enfoque étnico-racial no PPP ignora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei 10.639/2003. Sem iniciativas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade de forma clara e objetiva, a escola perpetua um sistema educacional que marginaliza e silencia as vozes e histórias de comunidades negras e indígenas. Será que apenas as práticas em sala de aula são suficientes para suprir essa lacuna?

Essa omissão não apenas negligencia a riqueza cultural e histórica dessas comunidades, mas também falha em preparar todos os alunos para viverem em uma sociedade plural e democrática. A educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de desconstruir preconceitos e estereótipos arraigados. No entanto, sem projetos específicos voltados para a educação das relações étnico-raciais, a escola corre o risco de reforçar as desigualdades e o racismo estrutural.

É imprescindível que o PPP inclua diretrizes claras e ações concretas para abordar questões étnico-raciais. Projetos interdisciplinares que integrem a história, a cultura e as contribuições das populações afro-brasileiras e indígenas são fundamentais. Além disso, é necessário promover a formação continuada dos educadores para que possam atuar de maneira sensível e informada sobre essas temáticas. Como os educadores podem ser sensibilizados e capacitados se o PPP não contempla essa necessidade?

A falta de propostas direcionadas à educação das relações étnico-raciais no PPP não é apenas uma falha administrativa, mas uma questão ética e pedagógica. Ela revela uma desconexão com as necessidades reais dos alunos e com os imperativos legais e sociais de nosso tempo.

O Regimento Escolar do instituto também não inclui regras negociadas de postura e comportamento diante de situações de racismo, tanto sutis quanto explícitas, e não consta uma orientação clara para os professores, alunos e

servidores sobre como agir diante dessas situações para contribuir na luta contra as discriminações raciais.

O dado apresentado neste parágrafo revela uma lacuna significativa no Regimento Educacional do Instituto, evidenciando a ausência de diretrizes acordadas para a conduta e o comportamento diante de incidentes relacionados ao racismo, sejam eles discretos ou óbvios.

Essa lacuna é crítica para o caso de gestão em questão, pois não apenas aponta a inexistência de medidas concretas para lidar com o racismo e o preconceito na instituição, mas também sugere uma omissão perante esses problemas. Além disso, destaca a falta de uma orientação clara para os professores, alunos e servidores sobre como agir diante dessas situações para contribuir na luta contra as discriminações raciais e práticas preconceituosas. Não abordar explicitamente essas questões no Regimento Escolar pode levar à perpetuação dos silêncios das práticas racistas e preconceituosas na rotina da organização escolar. A carência de diretrizes claras e de um protocolo de ação diante de situações de discriminação racial pode comprometer seriamente os esforços para promover uma educação inclusiva e combater o racismo no ambiente escolar.

Outro importante apontamento das DCNERER é a recomendação de que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja feito por diferentes meios, incluindo a realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo. Esses projetos têm como objetivo divulgar e estudar a participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, atuação profissional, criação tecnológica e artística, e luta social.

Sobre isso, outro problema que pode ser percebido é a falta de registros documentados e arquivados na escola de trabalhos que envolvam o corpo docente, alunos e comunidade escolar em relação a essa temática durante todo o ano letivo. Essas diretrizes propõem a construção de um campo interdisciplinar que possa colocar em diálogo diversas áreas do conhecimento com foco na educação das relações étnico-raciais e isso não é registrado nas ações contínuas do Instituto Educacional Luiz Gama.

A escola também não possui livros e materiais didáticos para lidar com questões raciais de forma explícita, clara e objetiva. O acervo da biblioteca está

cadastrado em um programa denominado Biblioteca Livre (BIBLIVRE), o qual foi desenvolvido para facilitar a organização e a difusão de acervos de bibliotecas no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. A busca dos livros só pode ser realizada por meio de autores e títulos, o que dificulta uma análise aprofundada por temas, algo que seria mais satisfatório para nossa pesquisa. Diante disso, foi realizado um levantamento dos títulos por palavras-chave que podem estar diretamente ligadas a temáticas raciais. Sabendo que existem títulos que trazem essa temática de forma implícita em seus títulos, o que também dificulta professores e alunos a procurarem obras relacionadas a temas de cunho racial. Além disso, não foram encontrados registros na secretaria escolar de propostas para a construção de materiais didático-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial na escola, nem da organização de centros de documentação, de mídiotecas, de memórias e exposições que divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, especialmente dos afrodescendentes na escola.

Outro ponto a destacar é a carência em refletir propostas e estratégias de valorização de datas significativas nas reuniões pedagógicas, como do dia 21 de março, que se refere ao “Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, do dia 13 de maio, que é o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”, e do dia 20 de novembro, que é o “Dia Nacional da Consciência Negra”, datas essas descritas nas DCNERER. Tal cenário pode dificultar a criação de espaços para discussões sobre o racismo e outras formas de discriminação, limitando as ações de diálogo e parceria com organizações não governamentais ligadas aos movimentos negros, como é previsto na Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2004): “a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico-racial”.

A fim de obter informações sobre como ocorrem as ações e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e que contemplem a lei 10.639 e as DCNERER no âmbito escolar, foram realizadas investigação e análise documental junto aos documentos da direção, da equipe pedagógica e da secretaria do Instituto Educacional Luiz Gama.

A referida investigação consistiu na análise de documentos e registros que datam de 2017 até os dois primeiros meses de 2023, e que constam de arquivos físicos ou armazenados de forma digital pelos membros da equipe administrativa ou

pedagógica do Instituto. Entre os documentos observados estão: o Projeto-Político Pedagógico, o Regimento Escolar, as atas de reuniões administrativas, as atas de reuniões pedagógicas, as atas de Conselho de Classe e os livros de ocorrências disciplinares da escola, referentes ao Ensino Médio do turno da manhã. Durante a busca documental, foi observada certa defasagem de registros de decisões e ações durante esse período, que culminou na dificuldade de apuração e comprovação de planos, projetos e eventos de temáticas étnico-raciais na escola.

Ao realizar uma investigação documental no PPP do Instituto Educacional Luiz Gama, de 2022, entre vários objetivos, metas e planos de ações distribuídos e descritos em 71 páginas, não há menção explícita e detalhada de projetos e eventos que incluam a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira e nem o desenvolvimento de temas direcionados para as questões raciais, como desigualdade social, racismo, gênero, intolerância religiosa e outros. Os projetos que constam no PPP são apresentados no quadro 3:

Quadro 3 – Projetos do Instituto Educacional Luiz Gama

PROJETOS	OBJETIVOS
Reforço Escolar	Promover a aprendizagem, focando nas habilidades e competências que os alunos não consolidaram para o ano de sua escolaridade
Iniciação Teatral	Integrar e socializar os alunos e desenvolver a aprendizagem de maneira lúdica, transmitindo alguma coisa através das expressões corporal e da voz
Intervenção Pedagógica	Agir no processo de leitura e escrita dos alunos
Biblioteca	Resgatar o gosto pela leitura
Representante de Turma	Promover a participação estudantil nas escolas e estimular o protagonismo dos estudantes
Projeto de vida	Oportunizar momentos de valorização e conhecimento da história e vivência dos alunos, suas trajetórias, aspirações e projeções para o futuro

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações do PPP do IELG.

É notável a relevância desses projetos para orientar o plano de ação da escola; no entanto, nenhum deles aborda de forma explícita estudos ou elementos de discussão sobre as questões raciais. Ademais, ao examinar o respectivo documento, observa-se uma escassez de palavras que se relacionam diretamente com a temática afro-brasileira, com apenas menções à compreensão da realidade constitutiva brasileira permeada pelas questões étnico-raciais. Entretanto, não são apresentados projetos, propostas ou planos de ações que abordem essas questões de maneira aprofundada, como é demonstrado no trecho a seguir:

Neste âmbito, é fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos, para a educação das relações étnico raciais e para a educação ambiental. O Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; e a atenção e o cuidado com o meio ambiente que nos cerca. Assim, ações nestes âmbitos devem compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes, o que só será possível com a realização de ações efetivas nas escolas para a reflexão histórica e científica sobre estas temáticas que se mostram tão importantes para o exercício da cidadania e para a proposição de ações efetivas de melhoria para sociedade. (IELG, 2022, p. 7).

Essa ausência de projetos voltados para as questões raciais revela uma oportunidade perdida de utilizar as estruturas já existentes para promover discussões sobre diversidade e inclusão. A implementação de iniciativas como o "projeto de vida", a "iniciação teatral" e o uso da "biblioteca" poderia ser direcionada para explorar e valorizar as contribuições afro-brasileiras, bem como para promover o debate sobre o racismo e a desigualdade. O espaço para essa reflexão já está presente no cotidiano escolar, mas a falta de uma abordagem intencional sobre as relações étnico-raciais reflete uma desconexão entre as necessidades da comunidade estudantil, composta em grande parte por alunos pretos e pardos, e as ações propostas pela escola. Essa lacuna aponta para a necessidade urgente de revisão e readequação dos projetos pedagógicos, de modo que eles possam

contemplar as demandas reais de um ambiente educacional que deve, por sua vez, refletir a diversidade e combater as desigualdades raciais.

Nesse sentido, a simples promulgação de uma lei não garante, por si só, os debates e transformações culturais necessários para enfrentar o racismo e promover a igualdade. Embora sejam fundamentais para estabelecer diretrizes e garantir direitos, a existência de leis, por si só, não é suficiente para transformar a realidade social. É preciso que o debate vá além do cumprimento normativo e inclua ações práticas, como formação continuada, conscientização, engajamento da sociedade e mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e institucionais. Assim, a verdadeira transformação não ocorre apenas pelo cumprimento burocrático das leis, mas pela incorporação de seus princípios nas práticas pedagógicas e na gestão educacional (Silva, 2007). A educação antirracista precisa estar enraizada no cotidiano escolar, valorizando a participação ativa de todos os atores envolvidos, desde gestores até professores e estudantes.

O PPP do IELG reconhece a importância de integrar ações voltadas para a cidadania, direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e educação ambiental no currículo escolar, alinhando-se às diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais e da BNCC. No entanto, é crucial que a educação das relações étnico-raciais seja abordada não apenas como um tema específico, mas como uma questão fundamental que deve permear todas as áreas da educação, influenciando e enriquecendo todos os aspectos do processo educativo.

O texto falha ao não aprofundar a análise sobre os desafios práticos de implementar essas ações nas escolas, como a necessidade de recursos específicos, formação adequada dos educadores e a resistência que pode existir dentro da própria comunidade escolar. Sem dar relevância para essa temática, corremos o risco de perpetuar um sistema educacional que negligencia as necessidades e vozes das comunidades mais afetadas pelo racismo e pela exclusão social.

O PPP, como documento norteador da prática educativa, deveria refletir e ampliar as orientações presentes no Regimento Interno, garantindo que temas essenciais como as relações étnico-raciais sejam abordados de forma abrangente e estruturada.

A escassa menção à educação das relações étnico-raciais no regimento do PPP destaca a necessidade urgente de uma revisão crítica deste documento, de

modo a assegurar que a luta contra o racismo seja efetivamente incorporada e praticada no cotidiano escolar. A falta de um enfoque claro sobre essa temática não é apenas uma omissão administrativa, mas uma falha significativa que pode perpetuar desigualdades e invisibilizar a importância da diversidade na formação cidadã.

Uma revisão crítica do PPP deve priorizar a centralidade da educação das relações étnico-raciais, garantindo que esse tema não seja tratado como um assunto isolado, mas como um eixo fundamental que orienta práticas pedagógicas e políticas escolares. Isso implica ir além da mera inclusão simbólica de conceitos e diretrizes, para promover uma transformação estrutural que envolva todas as áreas do currículo e o conjunto da comunidade escolar. É preciso construir um ambiente educativo que não só reconheça a diversidade, mas que ativamente combata o racismo e promova a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas.

A omissão dessa abordagem sistemática no PPP limita a capacidade da escola de cumprir seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes das questões sociais. Por isso, a reformulação do PPP deve buscar integrar a educação das relações étnico-raciais como um elemento transversal, capaz de influenciar diretamente as práticas pedagógicas, as interações escolares e a construção de um ambiente educativo inclusivo e antirracista.

Ao analisar o Regimento Interno do Instituto, que também possui 71 páginas, encontramos palavras relacionadas ao tema da pesquisa, distribuídos em quatro itens ao longo do documento.

Na Seção de Normas de Convivência, aparece a palavra “diversidade”: no item de número II: “Fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e à diversidade no ambiente escolar”. (IELG, 2022, p.37).

Na Seção de Direito dos Discentes, aparece a palavra “etnia” no item de número IV:

Ser respeitado na sua dignidade como pessoa humana, por seus educadores, seus pares e demais servidores da escola, independentemente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo, nacionalidade e necessidade educacional especial. (IELG, 2022, p.38).

Na Seção dos Deveres dos Discentes, aparece a palavra “étnica” no item de número VI: “relacionar-se sem qualquer tipo de discriminação, seja ela de gênero, de sexo, de origem social, cultural, étnica e religiosa”. (IELG, 2022, p.40). Na Seção Procedimento Disciplinar, aparece a palavra “*bullying*” no Art. 112.

Quando os atos de indisciplina previstos configurarem bullying, além das medidas aplicadas ao infrator, serão adotadas as providências de natureza protetiva e pedagógica necessárias à redução dos danos causados às vítimas. (IELG, 2022.p.48).

Diante da análise do documento descrito, verifica-se que há normas comportamentais que orientam as práticas dos discentes direcionadas para o *bullying*, que na Lei nº 13.185, é classificado como atos que apresentam características semelhantes à dos preconceitos e discriminações, acompanhado de ameaças, ataques físicos, termos pejorativos e outros e que se difere dos atos de racismo que se apresenta de forma estrutural, enraizada e sinalizada nas relações sociais. Muitas vezes o *bullying* se apresenta como manifestação do racismo, mas no aspecto conceitual, expressam conotações diferentes. Embora o bullying e o racismo possam estar interligados em algumas situações, eles são conceitos distintos com significados próprios. O bullying refere-se a comportamentos repetitivos de agressão, intimidação ou exclusão direcionados a uma pessoa ou grupo, e pode ocorrer por diversos motivos, como diferenças físicas, comportamentais, sociais, entre outros. Por outro lado, o racismo é uma forma específica de discriminação baseada na raça ou etnia de uma pessoa, envolvendo preconceitos, estereótipos e atitudes hostis em relação a grupos étnicos específicos.

A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), com o objetivo de prevenir e enfrentar práticas de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivas, em escolas, famílias e outros espaços sociais. A legislação incentiva a criação de ambientes seguros por meio de políticas de prevenção e acolhimento às vítimas, além de responsabilizar as instituições e promover ações educativas focadas no respeito mútuo e na mediação de conflitos. Ao reconhecer o bullying como um problema social relevante, a lei marca um avanço significativo no enfrentamento dessas práticas.

Apesar de sua importância, a Lei nº 13.185/2015, como outras legislações, enfrenta limites quando aplicada isoladamente. Para alcançar mudanças efetivas, é

fundamental que as diretrizes propostas sejam integradas a práticas educativas transformadoras, à capacitação de educadores e à mobilização de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, a legislação sozinha não basta: o combate ao bullying exige mudanças estruturais que promovam uma cultura de paz, respeito e inclusão, tanto nos ambientes escolares quanto na sociedade em geral.

A obra "Racismo Estrutural" de Almeida (2019) contribui para entender essas dinâmicas ao mostrar como estruturas de poder moldam comportamentos e perpetuam desigualdades. Embora focada no racismo, sua análise pode ser ampliada para compreender o bullying como uma forma de violência estrutural. Assim como o racismo, o bullying reflete práticas sociais enraizadas que reforçam exclusões e hierarquias. Inspirada nessa abordagem, a Lei nº 13.185/2015 é uma tentativa de romper com essas estruturas, mas, para transformar efetivamente a cultura escolar e institucional, é essencial enfrentar as causas profundas da exclusão, promovendo ações coletivas que vão além do aparato normativo.

Somado a isso, o regimento também não apresenta quais são as medidas ou procedimentos que a gestão da escola deve adotar diante de situações de preconceito⁹, discriminação¹⁰ ou injúria racial¹¹ para discentes, nem docentes e demais funcionários. Essa lacuna no regimento pode criar um ambiente de incerteza e falta de proteção para a comunidade escolar diante dessas situações sensíveis.

Considerando essa ausência de orientações, é fundamental observa-se como os professores das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia para o ano letivo de 2022 abordam essas questões em seus planos de curso. Esses planos, armazenados nas pastas de documentos da equipe pedagógica do Instituto, refletem a necessidade de uma orientação clara por parte da gestão escolar para garantir uma abordagem consistente e adequada desses temas em sala de aula. O

⁹ De acordo com Allport (1954), preconceito é definido como atitude hostil ou preventiva em relação a uma pessoa devido à sua associação a um grupo específico, presumindo que ela compartilhe características negativas atribuídas a esse grupo.

¹⁰ Segundo Moreira (2011), discriminação é o tratamento injusto baseado em características específicas de uma pessoa ou grupo, refletindo dimensões jurídicas e morais. Pode ocorrer por categorização ou imposição de tratamento negativo, mesmo sem intenção explícita. A persistência desse problema é destacada pela falta de representação de minorias em instituições sociais e normas que parecem neutras, mas têm efeitos discriminatórios.

¹¹ No Brasil, a Lei nº 7.716/1989 define a injúria racial como ofensa à honra de alguém cometida com base na raça, cor, etnia, religião ou origem, podendo ser punida com pena de reclusão. Essa definição legal visa combater expressões racistas e promover a igualdade racial na sociedade. (Brasil, 1989).

quadro 4 a seguir apresenta os tópicos indicados nesses planos de curso das disciplinas das áreas das Ciências Humanas.

Quadro 4 - Registro de planos de curso das disciplinas de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> - Modos de produção ao longo da história - Antiguidade Clássica: Grécia e Roma - Feudalismo - Colonização Europeia na América - Brasil no século XIX 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução Inglesa - Iluminismo - Revolução Francesa - Independência dos Estados Unidos e do Brasil - Revoluções Industriais - Brasil Império 	<ul style="list-style-type: none"> - Imperialismo - Revolução Russa -Primeira e Segunda Guerra Mundial - Era Vargas - Guerra Fria - Ditaduras militares - Governos populistas na América Latina
GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografia - Climas do Brasil e do mundo - Geologia - Relevo - Biomas do Brasil e do mundo - Hidrografia - Impactos ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de Industrialização do Brasil e do mundo - Processo de Urbanização no Brasil e no mundo - O espaço Agrário - Dinâmica populacional no Brasil e no mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Capitalismo - Socialismo - Guerra Fria - Terceira Revolução Industrial - Globalização - Geopolítica - Conflitos no continente africano - Conflitos no continente asiático - Conflitos na Europa - Conflitos na América Latina

SOCIOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito e definição de Sociologia - A importância da Sociologia na vida cotidiana - Trabalho com temas da juventude - Reflexão sobre a sociedade - As Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há registro junto à equipe pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo do trabalho - Divisão Internacional do Trabalho - O Estado Moderno - Direitos de cidadania - Estratificação e desigualdades sociais - Direitos Humanos e Constituição de 1988 - Os Movimentos Sociais
FILOSOFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Não há registros junto à equipe pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há registros junto à equipe pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há registros junto à equipe pedagógica

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nos arquivos da Equipe pedagógica do Ensino Médio de 2022.

Ao analisar o quadro 4, observa-se que os temas gerais que guiam os planos de curso ao longo do ano de 2022 nas Ciências Humanas frequentemente não contemplam, de forma explícita, o que está previsto na Lei nº 10.639/2003. Embora seja possível que os temas de diversidade racial sejam abordados de maneira implícita nos planos de curso, não há registros sistematizados que confirmem essa prática. Isso evidencia uma lacuna significativa na integração desses conteúdos, especialmente considerando que a educação antirracista deve ser um compromisso de todos os componentes curriculares. Independentemente da área de conhecimento, é fundamental adotar metodologias que promovam um trabalho interdisciplinar e transversal, conectando a temática racial ao cotidiano dos alunos por meio de expressões culturais e sociais, como culinária, música, religião, danças, jogos e brincadeiras.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe integrar temas contemporâneos transversais ao processo educativo, incluindo pluralidade cultural, ética, meio ambiente e diversidade cultural. Essa proposta busca promover o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, empatia e responsabilidade social, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. No Ensino Fundamental, o CRMG sugere que esses temas sejam trabalhados de forma interdisciplinar, enquanto no Ensino Médio, a transversalidade continua sendo uma prioridade, com foco na formação crítica e cidadã. Contudo, a ausência de um registro efetivo de práticas que contemplem a Lei nº 10.639/2003 nos planos de curso pode revelar um desalinhamento entre as diretrizes propostas e as práticas realizadas. No entanto, há que se considerar que o fato de não estar registrado nem sempre indica que não seja feito, pode-se estar diante apenas da ausência de registros.

Além disso, o CRMG enfatiza a necessidade de contextualizar os temas transversais à realidade local, valorizando as especificidades culturais e sociais de Minas Gerais. Embora esse enfoque regional seja essencial para uma educação mais inclusiva, sua implementação requer ações concretas e uma sistematização mais rigorosa. A ausência de registros sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003 nos planos de curso reflete não apenas a invisibilidade das questões raciais, mas também uma falha estrutural em articular as diretrizes curriculares com práticas pedagógicas que garantam o compromisso com a diversidade e a inclusão. Assim, o desafio permanece em consolidar uma educação que respeite as diversidades e enfrente as desigualdades de maneira efetiva e transformadora.

Há uma gama de artistas, escritores, pintores, poetas, cantores e cientistas negros, oriundos dos continentes africanos ou do Brasil e espalhados pelo mundo, que podem ser estudados na escola em diversas áreas de conhecimento. Não há registros nos planos ou em projetos e atividades desenvolvidas na escola e registradas na Secretaria escolar que abordem essas personalidades. Aliado a isso, é preciso acabar com o equívoco do olhar negativo para o continente africano, que cria a ideia de que a África é uma coisa só, que todos os habitantes passam fome, miséria, vivem em guerras e passam por uma crise econômica sem fim,

desconhecendo a sua história, sua diversidade cultural, natural, econômica, política e seu potencial turístico.

Segundo Anjos (1989), o continente africano frequentemente é alvo de distorções e estereótipos que obscurecem sua rica diversidade cultural, histórica e econômica. Essas distorções alimentam uma visão unidimensional e negativa da África, retratando-a erroneamente como um lugar de pobreza, conflito e desespero. No entanto, essa perspectiva distorcida negligência a vasta gama de culturas vibrantes, paisagens deslumbrantes e contribuições significativas para a história e a civilização humana que emanam do continente africano.

Anjos (2006), enfatiza também que é fundamental reconhecer que a história da África é marcada por séculos de opressão, onde gerações enfrentaram a exploração de colonizadores, o tráfico de escravos e a imposição de uma visão eurocêntrica hostil aos trópicos. Essa visão eurocêntrica, perpetuada por colonizadores, traficantes e missionários, ignorou a diversidade cultural e os processos históricos do continente. Diante desse cenário, não é surpreendente que a geografia africana tenha recebido pouco destaque nos sistemas educacionais, ocupando um lugar insignificante e secundário no ensino em diversos níveis.

Em contrapartida, evidências recentes do Instituto Educacional Luiz Gama de Educação revelam iniciativas que visam promover uma educação mais inclusiva e diversificada. Entre elas, destaca-se a parceria entre as turmas do 3º do ensino médio e alguns professores para realizar o evento "1922 - Cem anos depois", em alusão à Semana da Arte Moderna. Essa colaboração demonstra uma tentativa de ampliar a compreensão histórica e cultural, rompendo com narrativas eurocêntricas e valorizando diferentes perspectivas na educação.

Além disso, no dia 21 de novembro de 2022, foi realizada uma palestra intitulada de "Cultura Negra e a ruptura com a arte tradicional", com a presença de Maria Luiza Evaristo (Assessora da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA) e de Adenilde Petrina Bispo (Fundadora do Coletivo Vozes da Rua). A segunda palestra, intitulada "Ruptura com a monotonia", foi ministrada por Ricardo Barcellos, artista plástico de Juiz de Fora. A terceira palestra, intitulada de "Arte e saúde mental", foi ministrada por Luciana Januzi (Psicóloga do Instituto Vila Verde, Laura Conceição (poetisa e cantora) e Lidiane Oliveira (professora de danças

urbanas e diretora do grupo Epifânia). Para essas três palestras foram reservadas 50 vagas para a inscrição.

No dia 22 de novembro de 2022, foram realizadas três oficinas: uma de capoeira com Pedro Casteliani (professor de capoeira no programa Gente, da Prefeitura de Juiz de Fora); uma de teatro com Luana Rodrigues (estudante de publicidade e teatro) e uma oficina de Slam (batalha de poesia) e escrita criativa, com o Coletivo Sararau Crioulos. Foram oferecidas 30 vagas para cada oficina. E no dia 23 de novembro houve a apresentação dos alunos com poesias autorais e uma peça de teatro, de tema “o Negro Teófilo”, que foi contextualizada historicamente pelo professor de História da escola.

Já em novembro de 2023, o Instituto Educacional Luiz Gama organizou uma significativa Semana da Consciência Negra, envolvendo a direção, professores e alunos do ensino médio. No dia 20, a mesa de abertura trouxe o tema "Identidade Racial", com a presença de Sophia Bispo, ex-aluna do instituto e estudante de jornalismo da UFJF, e Hugo Bento, bacharel em Ciências Humanas e Sociais pela mesma universidade. No dia 23, ocorreu uma roda de conversa sobre "África, Manifestações Culturais e Religiosas", com a participação de Delphin Manga, um senegalês mestrando em Letras na UFJF. Para encerrar as atividades, no dia 24, foi realizado o Desfile Beleza Negra, onde professores e alunos colaboraram na customização e confecção de camisas para o evento, promovendo uma reflexão visual sobre a valorização da estética negra.

A realização de eventos culturais e educativos representa uma oportunidade para abordar questões étnico-raciais no ambiente escolar, pois essas iniciativas podem promover a valorização da diversidade e fomentar debates necessários para a construção de uma escola mais inclusiva. Palestras, oficinas e apresentações artísticas, quando conduzidas por profissionais renomados, têm o potencial de ampliar a compreensão dos alunos sobre a história, a cultura e as contribuições de diferentes etnias. Esses momentos oferecem a chance de trabalhar a reflexão crítica sobre o racismo e suas manifestações no cotidiano, além de proporcionar uma oportunidade de sensibilizar a comunidade escolar para a importância da inclusão e da equidade. No entanto, a efetividade dessas ações depende da forma como elas são integradas ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas, promovendo o diálogo e o engajamento dos estudantes de maneira contínua.

Contudo, ao realizar uma busca documental de arquivos junto às equipes pedagógicas e administrativas, à secretaria escolar, e aos professores de áreas como História, Geografia, Sociologia, Artes e Português, que atuam no Ensino Médio Diurno desde 2017, ficou evidente que não há registros documentados sobre as ações realizadas em relação à diversidade racial na escola. A ausência desses registros é preocupante, pois reflete uma falha na sistematização e na memória institucional da escola, comprometendo a continuidade e o aprimoramento das práticas educacionais relacionadas às relações étnico-raciais. Essa lacuna aponta para uma necessidade urgente de repensar e fortalecer a gestão pedagógica, garantindo que os temas abordados sejam devidamente registrados, refletidos e incorporados ao cotidiano escolar de maneira transversal.

Silva (2010) enfatiza que a educação antirracista deve ser tratada como um projeto permanente e não como ações pontuais ou esporádicas. Para a autora, a efetiva implementação das políticas públicas, como a Lei nº 10.639/2003, exige um compromisso contínuo com a transformação das práticas pedagógicas e institucionais. A autora defende ainda que, para que a educação antirracista tenha impacto real, ela precisa ser enraizada no cotidiano escolar, permeando o currículo, a formação dos docentes e as relações interpessoais entre estudantes e professores. Além disso, Silva (2010) argumenta que a educação antirracista não deve apenas ensinar, mas também questionar e desconstruir as estruturas de poder que perpetuam desigualdades raciais. Esse movimento de transformação inclui o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, essencial para fortalecer o pertencimento e a autoestima dos estudantes. Portanto, é necessário que a escola, como um espaço de formação crítica, assuma a responsabilidade de integrar esses temas de forma permanente em sua rotina educacional, para que a luta contra o racismo se torne um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

Ao analisar o corpo docente da escola, verifica-se que ele é constituído por poucos professores negros em relação aos brancos, como é demonstrado na tabela 4.

Tabela 4 - Contagem dos docentes por raça - Ensino Médio

Ano	Não Declarada	Branços	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas
2020	36	27	5	6	0	0
2019	41	28	4	3	0	0
2018	39	26	8	4	0	0
2017	44	26	6	3	0	0
2016	45	26	5	3	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Qedu Analítico, 2023.

Observa-se, na tabela 4, que uma considerável parcela dos professores optou por não se autodeclarar, o que sugere uma hesitação ou ambiguidade na definição de sua identidade étnico-racial. Essa tendência pode ser interpretada como reflexo das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos ao lidar com questões de raça e identidade em um contexto social marcado por estereótipos, preconceitos e pressões culturais. A ausência de autodeclarações pode também indicar uma falta de clareza ou compreensão sobre as categorias raciais disponíveis ou uma resistência em se encaixar em determinadas classificações pré-estabelecidas. Contudo, um dado positivo é que a porcentagem de não declarantes diminuiu, quando comparamos os anos de 2016 e 2020, com uma tendência de queda entre 2016 e 2018, seguido por um aumento em 2019 e nova queda em 2020.

A autodeclaração racial é um processo difícil porque muitas pessoas não se sentem confortáveis ou seguras para identificar sua própria raça. Isso acontece porque as noções de raça e etnia se misturaram com questões sociais, culturais e políticas ao longo do tempo, tornando complicado separá-las (Oliveira, 2017).

Assim, a autodeclaração envolve fatores biológicos, culturais e políticos que influenciam como as pessoas se veem e são vistas pela sociedade. A distinção entre raça e etnia, que deveria ser clara, muitas vezes é confusa, causando incertezas e dilemas pessoais ao definir a própria identidade racial. Como Gomes (2003) afirma,

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (Gomes, 2002, p. 43)

Por exemplo, algumas pessoas podem se sentir pressionadas a se autodeclarar de uma forma que combine suas características físicas com categorias raciais dominantes. Outras podem evitar uma autodeclaração que possa levá-las a situações de discriminação. Essas dificuldades influenciam no ato de autodeclaração e afetam as estatísticas e políticas públicas que dependem desses dados para serem eficazes. A Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas, desempenhou um papel importante no fortalecimento do processo de autodeclaração racial, ao promover o reconhecimento das identidades e a representatividade de grupos historicamente excluídos. Essa legislação não apenas abriu espaço para que negros e indígenas ocupassem posições de destaque no ensino superior e no mercado de trabalho, mas também inaugurou um debate essencial sobre a legitimidade do pertencimento racial e os critérios para a inclusão nas políticas de ação afirmativa. A criação das comissões de heteroidentificação é uma evolução nesse contexto, pois garante maior transparência e combate a fraudes que poderiam comprometer os objetivos da política.

Cumprido ressaltar que o racismo é intrínseco às instituições, perpetuando desigualdades estruturais (Almeida, 2019). Além do mais, enfatizamos a complexidade das identidades raciais no Brasil. Neste contexto, o aprimoramento contínuo das políticas públicas é fundamental para evitar que privilégios sejam perpetuados.

A autodeclaração é essencial para o reconhecimento identitário, mas instrumentos como as comissões são indispensáveis para garantir a eficácia e a legitimidade das ações afirmativas (Munanga, 2004). Essas comissões desempenham um papel essencial ao assegurar que as vagas destinadas às cotas sejam ocupadas por quem de fato enfrenta o racismo estrutural, fortalecendo a confiança no sistema e promovendo a representatividade.

Nesse sentido, as comissões de heteroidentificação não apenas reforçam o compromisso com a justiça social, mas também confrontam o sistema ao assegurar que as cotas beneficiem efetivamente os grupos vulnerabilizados. Embora a heteroidentificação represente um avanço na construção de uma sociedade mais igualitária, é fundamental que seja conduzida com sensibilidade, respeitando a subjetividade dos sujeitos envolvidos e evitando a criação de novos mecanismos de exclusão ou violência simbólica.

O impacto dessa prática de heteroidentificação vai além do benefício imediato das ações afirmativas, ao promover uma redistribuição mais justa de oportunidades e incentivar o diálogo sobre as relações raciais, atuando como catalisadora de mudanças culturais e institucionais. Ao corrigir injustiças históricas e desafiar as estruturas que perpetuam o racismo, a heteroidentificação reforça a importância da Lei de Cotas e seus mecanismos auxiliares para consolidar uma sociedade que valorize a diversidade e combata as desigualdades de forma efetiva.

Nesse contexto, é importante adotar abordagens que levam em consideração a sensibilidade e o contexto de vida, para garantir que as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial sejam realmente inclusivas e representem as experiências e identidades das pessoas. Nesse sentido, pode-se questionar: Como a escola pode criar um ambiente onde professores e alunos se sintam à vontade para se autodeclarar e, mais importante, explorar e afirmar suas identidades raciais e étnicas?

Esse questionamento é fundamental para que o Projeto-Político Pedagógico da escola reflita e responda às realidades complexas e dinâmicas da identidade racial e étnica, evitando abordagens simplistas ou excludentes. A falta de atenção a essas questões pode perpetuar o ciclo de invisibilidade e negação da identidade negra, impedindo que os alunos negros se reconheçam como sujeitos de valor e potência. Assim, é fundamental que a educação não só reconheça, mas também valorize a diversidade, criando espaços onde todos possam se afirmar positivamente em suas identidades. Diante disso, Gomes (2003) levanta uma importante questão sobre a construção da identidade negra:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro que, para ser aceito, é preciso negar a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável nos processos de formação de professores, quando discutimos a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2003, p. 171).

Além disso, as pessoas podem ter medo de serem discriminadas ou mal interpretadas ao se identificarem de certa forma, o que pode levá-las a evitar ou modificar sua autodeclaração. A pressão social, o preconceito e a falta de representatividade também desempenham um papel importante nesse processo.

As DCNERER determinam que a formação dos professores sobre as relações étnico-raciais é muito importante para que os trabalhos de combate ao racismo. Em consulta aos dados disponibilizados no portal Qedu Analítico (plataforma de dados e informações sobre a Educação Básica brasileira), é possível verificar que, na instituição, entre 2016 e 2020, não há dados de que algum professor tenha se capacitado em formações de no mínimo 80 horas para as relações étnico-raciais. O que ocorre também na ausência de formação dos diretores em exercício.

A disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais na escola é intrinsecamente ligada às políticas públicas educacionais do Governo de Minas e à gestão financeira da equipe diretiva. Nesse contexto, é fundamental garantir o direcionamento adequado de verbas para promover uma educação inclusiva e diversificada. Além disso, a biblioteca da escola, com um vasto acervo de aproximadamente 4565 livros, desempenha um papel crucial no fornecimento de materiais relevantes para abordar essas questões. Através do BIBLIVRE, é possível acessar alguns livros relacionados à temática étnico-racial, mas conforme já foi dito, com acesso restrito a autores e títulos. A seguir, apresentamos a tabela 5 retratando o número de obras com menção as palavras-chaves nos títulos catalogados na Biblioteca do Instituto Educacional Luiz Gama de Educação.

Tabela 5 - Registro de temas raciais na busca da Biblioteca do IELG 2024

TEMAS RACIAIS		QUANTIDADE DE LIVROS NA BUSCA DO BIBLIVRE DO IELG
1	Racismo	0
2	Raça	0
3	Racial	0
4	Negro	8
5	África	39
6	Africano	2
7	Afrodescendente	0
8	Escravidão	3
9	Abolição	1

10	Movimento Negro	0
11	Consciência Negra	0
12	Preconceito	0
13	Discriminação	0

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base no Programa Biblioteca Livre (BIBLIVRE)

Diante do que está apresentado na tabela 5, o número de livros com o título que se relaciona com as questões étnico-raciais se apresenta em um quantitativo baixo em comparação com o número de livros que compõem o acervo. Entretanto, podemos considerar a possibilidade de haver livros onde esses temas estão implícitos, havendo a necessidade de os livros serem registrados por temas e não apenas por títulos, para facilitar a consulta por professores e estudantes. Isso porque, de acordo com as orientações previstas na Lei 10.639/2003, a biblioteca desempenha um papel importante no processo da promoção da igualdade racial. Ela deve servir de complementação das atividades desenvolvidas em sala de aula e de ferramenta para o fornecimento de informações que permeiam a historicidade africana, o protagonismo negro e a cultura afro-brasileira.

Em análise documental junto a equipe pedagógica e diretiva da escola, dos registros de atas das reuniões pedagógicas da instituição, foi encontrado um caderno de registros de atas que datam os anos de 2017 e 2018, no total de 36 reuniões, nas quais nenhuma delas trazem de forma explícita temas relacionados a questão racial e apenas uma reunião com o tema de preparação para a “Semana de Educação para a vida”, que todos anos é prevista no calendário escolar de Minas Gerais e carrega, de forma implícita em seu conteúdo, atividades relacionadas ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, conforme foi instituída pela Lei Federal nº 11.988 de 2009 e na qual inclui atividades que atendem ao disposto na Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, na qual institucionalizou o dia 20 de novembro, como dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Entre os anos de 2020 e 2021, não há registro de documentos ou atas das reuniões pedagógicas e administrativas que ocorreram na escola ou de forma online pelo período de teletrabalho durante a pandemia da Covid-19. No ano de 2022

foram realizadas 10 convocações de reuniões de módulo II¹², das quais cinco apresentam apenas registro de pautas e estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Registro de pautas de reuniões de planejamento e de módulo II

DATAS DAS REUNIÕES	HORÁRIO E DURAÇÃO	PAUTA	PARTICIPANTES
03/02/2022 Quinta (planejamento)	1º momento 8h às 10h	-Trabalho de questões Socioemocionais	- Direção, supervisores e professores
	2º momento 10h às 12h	Avaliação diagnóstica Frequência de estudantes	
04/02/2022 Sexta (planejamento)	1º momento 8h às 10h	Protocolo sanitário – 7ª versão	- Direção, supervisores e professores
	2º momento 10h às 12h	Plano de curso de cada componente curricular	
06/07/2022 Sábado (módulo II)	1º momento 8h às 9h	- Reformas na infraestrutura da escola - Comprometimento no trabalho em equipe	- Direção, supervisores e professores
	2º momento 9h às 10h	- Proposta de metodologias e estratégias de ensino. - Novo ensino médio	
	3º momento 10h30 às 11h30	- Análise de resultados das avaliações externas de 2021	
27/08/2022 Sábado (módulo II)	1º momento 8h às 10h	- Apresentação de resultados relativos à frequência dos alunos e notas abaixo da média	- Direção, supervisores e professores

¹² Segundo a Lei Estadual nº 20.592/2012, o Decreto Estadual nº 46.125/2013 e a Resolução SEE nº 4.789/2022, as reuniões de Módulo II, no contexto educacional de Minas Gerais, são encontros obrigatórios para professores, organizados pela direção escolar e Especialistas em Educação Básica, com o objetivo de discutir temas pedagógicos, administrativos e institucionais, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola.

	2º momento 10h às 11h	Apontamentos de estratégias para minimizar o número de alunos abaixo da média	
	3º momento	Apresentação do projeto giro cultural, com oficinas ministradas por professores diversos, de acordo com suas habilidades e disponibilidade.	
05/11/2022 Sábado (módulo II)	1º momento 8h às 10h	Orientações da SRE, fechamento do diário digital.	- Direção, supervisores e professores

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em registros do livro de atas do IELG 2022.

Durante o ano de 2022, ocorreram duas reuniões do Coordenador do Novo Ensino Médio (NEM) juntamente com os Coordenadores de Área do NEM e duas especialistas no intuito de planejar, acompanhar, orientar e avaliar a implementação e o funcionamento do NEM no âmbito escolar. Essas duas reuniões estão registradas em atas e não apresentam nenhum relato referente aos trabalhos com a questão étnico-racial.

O quadro 6, a seguir, refere-se às reuniões realizadas em 2022 direcionadas para o Novo Ensino Médio.

Quadro 6 - Registro de atas das reuniões do Novo Ensino Médio

Data	Assunto:	Presentes
04/03/2022	Planejamento do Novo Ensino Médio, Reuniões por Área, Articulação e Integração Curricular, Itinerários Formativos, Determinação dos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das disciplinas	cinco professores e duas especialistas
05/05/2022	Articulação e Integração Curricular, Itinerários Formativos, Determinação dos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das disciplinas	cinco professores e duas especialistas

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em registros do livro de atas do IELG.

A partir das informações apresentadas no quadro 3, não é possível afirmar que a discussão sobre as relações étnicas raciais, como são previstas nas DCNERER, não tenha acontecido, muito embora a ausência desse assunto na ata mostre sua marginalidade diante de outras pautas mais técnicas.

Ao analisar o arquivo de livros de registros de ocorrências disciplinares junto à equipe administrativa, foram encontrados dois livros ao turno da manhã, um referente ao ano de 2017 e 2018 (união dos dois anos) e outro referente a 2022. Não foram encontrados documentos de registro de comportamentos e atos dos alunos referente aos anos de 2019¹³. Entre os livros encontrados, apenas o livro de 2022, apresenta registro de episódios de discriminação racial.

O quadro 7 a seguir apresenta três episódios de discriminação ocorridos no instituto em uma semana no final do ano de 2022 e registrados no livro de ocorrências da escola.

Quadro 7 - Registro de ocorrência de expressões discriminatórias raciais no IELG em 2022 - Turno da Manhã

Data do Ocorrido	Contexto do Ocorrido	Expressões Racistas	Medidas da Gestão	Outros Registros
29/11/2022	Servidora usa palavra discriminatória e ofensiva contra aluna.	“cabelo falso”.	Conversas com os responsáveis da aluna que sofreu a injúria e a servidora para conscientização e pedido de perdão.	Registro de boletim de ocorrência feita pelos responsáveis da aluna.
02/12/2022	Dois alunos do primeiro ano do ensino médio disparam frases	“pele suja”.	Conversas com os responsáveis dos alunos que cometeram o ato e	Registro de boletim de ocorrência feito pelos

¹³ Nos anos de 2020 e 2021 houve a interrupção das atividades presenciais devido a pandemia de Covid 19. Não há registros de ocorrências de episódios de racismo nos ambientes virtuais que foram disponibilizadas pela escola para interação entre professores e estudantes.

	racistas e preconceituosas contra uma aluna.		os responsáveis das alunas que sofreram a injúria e conscientização dos alunos para a gravidade do ato e pedido de perdão às alunas ofendidas.	responsáveis das alunas.
05/12/2022	Um aluno do primeiro ano do ensino médio utiliza termos racistas com colega de sala (a aluna relata que tais “brincadeiras” de teor racista já vinham ocorrendo há muito tempo).	“saci de duas pernas”.	Conversas com os responsáveis do aluno que cometeu o ato e os responsáveis da aluna que sofreu a injúria conscientização do aluno para a gravidade do ato e pedido de perdão à aluna ofendida.	Pedido de perdão aceito e abraço entre os envolvidos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do livro de ocorrências do IELG 2022 do turno matutino.

O racismo na escola se manifesta de maneira sutil e muitas vezes velada, especialmente por meio da linguagem carregada de violência simbólica. Os relatos presentes no quadro 7 demonstram claramente a ocorrência de situações onde a discriminação racial se faz presente, afetando profundamente aqueles que são alvos dessas agressões verbais. Em particular, a referência ao cabelo é destacada como uma das principais formas de preconceito enfrentadas pelas mulheres negras. Essa análise da linguagem nos leva a compreender como o racismo se manifesta nas relações cotidianas dentro da escola, exacerbando as tensões e minando o ambiente de convivência e aprendizado.

Diante das ocorrências de racismo na escola, especialmente aquelas manifestadas de forma sutil e velada por meio da linguagem, é essencial que as práticas pedagógicas sejam reavaliadas para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e respeitoso. A discriminação racial, muitas vezes expressa por meio de comentários sobre características físicas, como o cabelo das mulheres negras, não pode ser ignorada ou minimizada. Essas agressões verbais, mesmo quando não intencionais, carregam uma violência simbólica que afeta profundamente o bem-estar e a autoestima dos alunos.

Assim afirma Gomes (2003) que

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. (Gomes, 2003, p. 174)

As conduções pedagógicas devem, portanto, ser proativas e não apenas reativas. Isso inclui a implementação de programas de educação antirracista que ajudem a desconstruir estereótipos e preconceitos desde cedo, promovendo uma compreensão crítica das questões raciais. Além disso, é importante capacitar professores e funcionários para identificar e lidar com essas situações de maneira assertiva e empática, oferecendo apoio às vítimas e promovendo diálogos que eduquem toda a comunidade escolar sobre o impacto do racismo. Para que isso seja efetivo, a escola deve criar espaços seguros onde os alunos possam expressar suas experiências e sentimentos em relação ao racismo, e onde as questões raciais sejam discutidas abertamente e com respeito.

Diante desse cenário alarmante, é fundamental reconhecer que o racismo não é apenas uma questão moral, mas também uma violação dos direitos legais fundamentais. A Constituição Federal de 1988 estabelece claramente o princípio da igualdade perante a lei, sem qualquer forma de distinção, incluindo a discriminação racial. Além disso, a Lei nº 7.716/1989 define como crime a prática de discriminação racial, destacando a gravidade desse problema e a necessidade urgente de medidas para combatê-lo.

É indiscutível que a escola, em conjunto com a comunidade educativa e as autoridades competentes, tome medidas eficazes para erradicar o racismo do

ambiente escolar, garantindo um espaço seguro e inclusivo para todos os alunos e profissionais. Com isso, no próximo capítulo analisaremos as relações étnico-raciais na educação brasileira e no âmbito do Instituto Educacional Luiz Gama com o objetivo de analisar como se configuram as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas e ações vivenciadas pelo corpo diretivo, pedagógico, docente e discente do Instituto Educacional Luiz Gama.

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E NO INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA

Neste capítulo, será analisada a forma como a educação das relações étnico-raciais se materializa nas práticas pedagógicas, nas ações da equipe gestora, dos professores do Instituto Educacional Luiz Gama. A análise buscará compreender de que maneira as políticas públicas, como as Leis 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana nas turmas do Novo Ensino Médio do turno da manhã estão sendo implementadas no cotidiano escolar, e quais desafios e avanços têm sido observados na promoção de uma educação que valorize a diversidade racial e cultural.

Inicialmente, a seção 3.1 tratará das práticas pedagógicas direcionadas para a educação das relações étnico-raciais, com base nas contribuições de estudiosos que proporcionam uma compreensão mais aprofundada do tema, auxiliando na reflexão e na busca de respostas para os desafios apresentados, como Gomes (2012) e Silva (2007), analisando como essas práticas são implementadas no cotidiano escolar e de que forma contribuem para a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso.

Na seção 3.2 será apresentada a metodologia proposta para a pesquisa, que inclui uma abordagem exploratória realizada por meio de entrevistas aplicadas a professores e à equipe diretiva da escola. Esse procedimento será desenvolvido por um alicerce teórico-metodológico que servirá de suporte para a análise e interpretação dos resultados obtidos ao longo da investigação, fundamentando-se nas contribuições de Losch e Ferreira (2023), Zanette (2017) e Minayo (2001).

A seção 3.3, a ser escrita após a qualificação, será dedicada à análise dos dados que nos auxiliarão a responder à questão da pesquisa.

3.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Esta seção será estruturada em quatro partes que discutem temas fundamentais para uma educação voltada para as relações étnico-raciais. A primeira explora o papel da escola como agente de mudança social, focando nos desafios e

potencialidades para promover a inclusão racial. Em seguida, serão analisadas práticas pedagógicas que integram de forma eficaz as questões étnico-raciais no currículo escolar, visando valorizar a diversidade cultural. A terceira subseção trata da importância de incluir as culturas afro-brasileira e indígena no ensino, enriquecendo o aprendizado e fortalecendo identidades. Por fim, será discutida a formação docente, destacando a necessidade de capacitação para enfrentar os desafios relacionados ao ensino das questões étnico-raciais.

3.1.1 A Escola como Espaço de Transformação das Relações Étnico-Raciais: Desafios e Potencialidades

Segundo Gomes (2007), a escola desempenha um papel central no desenvolvimento das relações étnico-raciais, funcionando como muito mais que um local de transmissão de conhecimentos curriculares. Ela destaca que a escola é um espaço onde ocorrem trocas culturais constantes e onde as identidades são construídas, de forma que suas dinâmicas influenciam diretamente como os alunos compreendem a si mesmos e o outro. Refletindo sobre essa perspectiva, é possível perceber que a escola não é neutra: ela molda comportamentos, percepções e atitudes, contribuindo para a formação das identidades raciais dos indivíduos.

Neste contexto, Gomes (2007) destaca que a escola, ao refletir as desigualdades sociais, pode tanto reforçar preconceitos raciais quanto se tornar um espaço de resistência e transformação nas relações étnico-raciais. Sendo assim, se a instituição escolar não adotar uma postura crítica e intencional, ela corre o risco de perpetuar o racismo e as hierarquias raciais profundamente enraizadas na sociedade. Essa constatação levanta uma questão essencial: como as práticas pedagógicas cotidianas têm contribuído para a manutenção ou ruptura dessas desigualdades raciais? Esse questionamento nos instiga a refletir sobre a urgência de a escola se posicionar ativamente na desconstrução dessas opressões. Desse modo, a formação de uma consciência crítica, por meio da educação antirracista, se torna um passo fundamental para romper com estruturas excludentes e promover a justiça social dentro do ambiente escolar.

Essa reflexão nos leva diretamente a compreender a dinâmica das relações étnico-raciais e de sua relevância no contexto educacional. De acordo com Gomes

(2007), as relações étnico-raciais referem-se à maneira como diferentes grupos raciais e étnicos interagem dentro de uma sociedade, sendo moldadas pelas dinâmicas de poder, preconceitos e privilégios historicamente estabelecidos. De acordo com a autora, no âmbito escolar, essas interações são particularmente importantes, pois a escola é um dos principais espaços em que os indivíduos se deparam com a diversidade e aprendem a lidar com as diferenças. Assim, a forma como essas relações são mediadas no ambiente escolar pode impactar profundamente a maneira como os alunos percebem as questões raciais e desenvolvem suas identidades étnico-raciais.

Nesse sentido, Gomes (2010) ressalta que a escola tem o poder de transformar as relações étnico-raciais, promovendo um ambiente onde o respeito às diferenças, o reconhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, e a valorização da diversidade sejam centrais. Conforme a autora, se a escola falhar em adotar uma postura crítica e consciente, ela corre o risco de perpetuar os mesmos preconceitos e discriminações que pretende combater, reproduzindo as desigualdades presentes na sociedade.

A autora citada, propõe ainda, que a escola, enquanto espaço social, tem o potencial de ser um lugar de justiça social, caso haja um esforço deliberado para combater as desigualdades raciais. Ela reconhece o potencial da escola para transformar as estruturas opressivas, mas esse potencial depende de ações intencionais que promovam a inclusão e valorização das identidades racialmente marginalizadas. Essa proposta nos convida a refletir sobre as práticas pedagógicas, currículos e políticas escolares que estão em vigor. Elas estão realmente contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa?

Nesta perspectiva, Silva (2018) ressalta que as políticas públicas estabelecidas pelas Leis 10.639/2003 são essenciais para enfrentar o racismo e a discriminação nas escolas e universidades. Essa lei, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, representa um avanço significativo na luta contra as desigualdades raciais. No entanto, ao refletir sobre essa observação, fica evidente que a criação de leis, embora importante, não é suficiente para garantir mudanças estruturais no ambiente educacional. A existência dessas legislações abre espaço para um debate necessário, mas apenas a implementação de ações concretas poderá transformar a realidade nas escolas.

Silva (2018) enfatiza que, embora as leis criem condições favoráveis para o combate à discriminação, sua simples aplicação normativa não assegura que essas problemáticas serão superadas. Essa reflexão nos convida a considerar que muitas vezes as leis são cumpridas de maneira superficial, sem um compromisso genuíno com a transformação social. Qual o verdadeiro impacto das leis nas práticas pedagógicas? Será que, na prática, o currículo escolar tem sido modificado para refletir as histórias e contribuições dos povos negros e indígenas, ou essas mudanças permanecem restritas a ações pontuais?

Para Silva (2018), a chave para a efetividade dessas políticas públicas reside na implementação enraizada em práticas pedagógicas transformadoras. Isso implica que não basta apenas cumprir o que está previsto na legislação; é necessário um engajamento contínuo e profundo por parte da escola. A autora propõe uma desconstrução dos valores, crenças e preconceitos relacionados à raça, processo que deve ser constante e presente no dia a dia da escola. Esta reflexão aponta para a importância de uma educação que desafie os estereótipos raciais e crie espaços onde o respeito à diversidade seja vivido na prática.

Ao refletirmos sobre essa perspectiva, surge a necessidade de questionar como as escolas têm promovido essa transformação. Será que as práticas pedagógicas adotadas estão, de fato, rompendo com os preconceitos raciais ou apenas reproduzindo os mesmos padrões excludentes? Silva (2018) nos provoca a pensar que, sem uma mudança profunda na maneira como o racismo é tratado nas salas de aula, as leis podem acabar sendo apenas mais um marco no papel, sem causar o impacto desejado na realidade educacional.

Enquanto Gomes (2002) foca na escola como um campo de trocas culturais e de construção identitária, Silva (2018) destaca a necessidade de uma prática pedagógica crítica que acompanhe as mudanças estruturais propostas pelas leis. As duas autoras convergem ao afirmar que, embora as políticas públicas sejam um avanço importante, a perpetuação do racismo nas interações cotidianas — seja no conteúdo formal, nas práticas pedagógicas ou nas relações interpessoais — demonstra que a simples existência das leis não é suficiente para erradicar as desigualdades raciais. As trocas diárias dentro da escola, segundo ambas, podem reforçar ou desconstruir estereótipos, dependendo da maneira como são conduzidas.

Nesse sentido, a escola torna-se, segundo ambas as autoras, um espaço de disputa. Conforme Gomes (2002), a construção de uma consciência crítica sobre as questões étnico-raciais depende da capacidade da escola em promover debates e reflexões sobre as diferentes experiências culturais que compõem o tecido social. Já para Silva (2018), a formação dessa consciência passa pelo engajamento das escolas na implementação efetiva das leis, através de ações pedagógicas que reconheçam e valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, integrando-as no currículo escolar de maneira significativa e permanente.

3.1.2 Estratégias Pedagógicas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais

O ensino das relações étnico-raciais é essencial para promover uma educação mais inclusiva e consciente das diversidades. As estratégias pedagógicas voltadas para esse tema têm como objetivo criar um ambiente de respeito e valorização das diferentes culturas e etnias presentes na sociedade, especialmente nas escolas, onde crianças e jovens estão em constante processo de formação de sua identidade e compreensão do mundo.

Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/03 se torna um passo fundamental. Essa lei tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, garantindo que as escolas abram espaço para o reconhecimento e valorização dos povos afrodescendentes na construção do Brasil. A Lei 10.639/03, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), se configura como uma política educacional de Estado, com abrangência nacional, obrigando todas as escolas, públicas e privadas, a incluírem essa temática (Gomes, 2011). Isso assegura que os estudantes, além de aprenderem sobre figuras e eventos históricos europeus, compreendam também a importância de líderes e movimentos de resistência negra e indígena.

O enfrentamento ao racismo exige que o ambiente escolar seja um espaço de discussão crítica, onde os estudantes possam refletir sobre as dinâmicas de opressão que afetam as relações étnico-raciais (Gomes, 2017). Assim, promover debates e rodas de conversa sobre preconceito, discriminação e racismo é uma prática essencial para a construção de uma educação voltada à equidade racial. Essas atividades, realizadas por meio da leitura de textos, exibição de filmes e

discussões mediadas, permitem que os alunos identifiquem e questionem as formas como o racismo estrutura as desigualdades sociais.

Para Gomes (2017), o reconhecimento da diversidade e a valorização da história afro-brasileira e indígena são passos importantes no combate à exclusão. Portanto, criar espaços onde os alunos possam expressar suas vivências e dialogar sobre as discriminações que enfrentam fortalece sua consciência crítica, preparando-os para reconhecer e combater o racismo dentro e fora do ambiente escolar.

Outro ponto relevante é o uso de materiais didáticos diversificados, como livros, filmes e obras de arte que representem a pluralidade étnica e cultural. Contos, músicas e poemas de autores negros e indígenas podem ser utilizados pelos professores para expor a riqueza da produção cultural desses grupos. A partir dessas representações, a escola mostra aos alunos a importância das culturas afro-brasileira e indígena na identidade nacional. Isso vai ao encontro do que o Movimento Negro defende, ao questionar a implementação das políticas públicas e a necessidade de ações afirmativas para a superação das desigualdades étnico-raciais. Conforme aponta Gomes (2011, p.115):

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação.

O papel do professor é crucial nesse processo. O docente precisa ser capacitado para abordar temas de diversidade e estar preparado para lidar com situações de preconceito ou discriminação na sala de aula. Sobre isso, Munanga (2008) argumenta que "[...] a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima", enfatizando que os professores devem adotar uma postura ativa na promoção do respeito e da inclusão. Cabe aos professores incentivar os alunos a questionarem as injustiças sociais e buscar formas de convivência mais igualitárias.

3.1.3 A valorização das culturas afro-brasileira e indígena na educação básica

O reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira na educação básica demonstram a importância desse povo na formação histórica e cultural do Brasil. Em meio a essa perspectiva as escolas desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos que respeitam e valorizam a diversidade.

Por muito tempo, as culturas afro-brasileira foram marginalizadas ou representadas de forma distorcida nos materiais didáticos e nas aulas, o que perpetuou preconceitos e exclusões. Na prática, valorizar essa cultura significa ensinar os alunos sobre a contribuição significativa do povo negro para a formação do Brasil, incluindo e destacando a resistência e a contribuição dos negros trazidos da África, celebrando suas tradições, como a capoeira, o samba e a culinária afro-brasileira. Essa valorização deve estar integrada em diversas áreas do conhecimento. Na literatura, os alunos devem conhecer autores negros. Nas artes, a exposição afro-brasileira pode ajudar a desenvolver uma visão mais plural do mundo. Além disso, ao incorporar esses conteúdos no ensino de história e geografia, a escola pode oferecer uma perspectiva mais completa e justa sobre a formação do Brasil.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, deve se posicionar contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (DCNs, 2010). Além de enriquecer o conhecimento dos alunos, a valorização das culturas afro-brasileira e indígena também é um passo importante no combate ao racismo e à discriminação. Ao aprender sobre a importância e a riqueza dessas culturas desde cedo, os alunos se tornam mais respeitosos e abertos às diferenças. Assim, a escola se torna um espaço não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de formação de atitudes e valores que promovem uma convivência harmoniosa entre todos.

Conforme Abreu e Mattos (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e africana na educação básica representam um marco significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e

consciente das pluralidades culturais que compõem o Brasil. A partir dessa reflexão podemos perceber que essas diretrizes procuram não apenas cumprir um papel normativo, mas também desafiar e transformar as práticas pedagógicas, visando o combate ao racismo e às desigualdades históricas que ainda persistem.

A valorização das culturas afro-brasileira e africana na educação tem como objetivo transformar positivamente a realidade da população negra e promover o avanço rumo a uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, corrigindo os efeitos de séculos de preconceito e discriminação (DCNs, 2010). Nesse cenário, a escola assume um papel essencial ao oferecer uma educação de qualidade, que não só amplia o conhecimento dos alunos sobre a diversidade cultural, mas também colabora para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. O Parecer CNE/CP 003/2004, por sua vez, traz diretrizes fundamentais para que instituições e educadores integrem, de forma eficaz, a história e cultura afro-brasileira e indígena em seus currículos.

Esse Parecer ressalta que a promoção da equidade educacional e o reconhecimento da diversidade étnico-racial são responsabilidades compartilhadas. Educar para a cidadania envolve não apenas garantir o acesso ao conhecimento, mas também valorizar as histórias e culturas afro-brasileira e africana. Essa perspectiva contribui para uma educação inclusiva e justa, preparando os alunos para uma sociedade verdadeiramente democrática. Nesse sentido, o compromisso deve ser coletivo — envolvendo escolas, famílias e toda a sociedade — para construir um ambiente de respeito e igualdade.

Silva (2010) alinha-se a essa visão expressa no Parecer CNE/CP 003/2004, enfatizando que a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é um alicerce para a construção de uma educação cidadã e inclusiva. Ela defende que essa valorização deve estar profundamente vinculada a práticas pedagógicas transformadoras, que desafiem as estruturas de poder e rompam com as hierarquias culturais, criando um ambiente educacional onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Para Silva (2010), a implementação dessas práticas não se resume à inserção de conteúdos específicos, mas à transformação das relações pedagógicas para que o currículo reflita uma diversidade de experiências e perspectivas. O compromisso, segundo a autora, deve ser coletivo, envolvendo toda a comunidade — escolas, famílias e sociedade — na construção de

uma educação que não apenas respeite, mas celebre ativamente a diversidade étnico-racial.

3.1.4 Desafios na formação docente para o ensino das relações étnico-raciais

A formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil enfrenta desafios significativos, apesar da Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Muitas vezes, os educadores não se sentem preparados para tratar desses temas devido à falta de formação específica durante a graduação. Isso se torna um obstáculo para implementar efetivamente esses conteúdos em sala de aula, já que abordar questões como racismo, discriminação e preconceito exige um profundo conhecimento histórico e cultural, além de uma sensibilidade adequada.

Refletir sobre a Lei 10.639/03 é fundamental para atualizar e reconfigurar a história do Brasil, desafiando a visão eurocêntrica tradicional e trazendo à tona a verdadeira história de lutas e conquistas dos povos afro-brasileiros e indígenas (Santos, 2015). Essas leis promovem a representatividade e são essenciais para quebrar a perspectiva segregacionista que perpetua uma estrutura racista. Ainda, incluir a história africana e afro-brasileira no currículo escolar contribui para a construção de uma nova visão dos alunos sobre si mesmos e sobre o outro, ajudando a combater o racismo e fomentar uma conduta antirracista (Gomes, 2012).

Além disso, a obrigatoriedade dessas leis tem ajudado a criar práticas pedagógicas antirracistas e a desconstruir imaginários racistas dentro das escolas (Gomes 2012). No entanto, as mudanças têm ocorrido de forma lenta e gradual. Essa Lei 10.639/03 traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino e para a formação contínua de professores, sublinhando a necessidade de uma abordagem mais abrangente e eficaz na implementação das políticas educacionais voltadas para a diversidade étnico-racial.

Para Silva (2007), é importante que as escolas incentivem um ambiente aberto ao diálogo, onde os professores possam compartilhar experiências e refletir sobre as melhores maneiras de ensinar as questões étnico-raciais. O apoio da gestão escolar e a parceria com comunidades e movimentos sociais também são essenciais para que o trabalho com essas temáticas se fortaleça.

Um dos principais desafios no ensino das relações étnico-raciais é a inadequação dos materiais didáticos, que frequentemente não refletem a diversidade étnico-racial do Brasil de maneira justa e verdadeira. Embora haja um esforço crescente para incluir autores negros e indígenas e reconhecer suas contribuições, ainda há muito a ser feito para que esses recursos representem de forma completa a diversidade da sociedade brasileira. Segundo Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais deve ter como objetivo a formação de cidadãos empenhados em promover igualdade nos direitos sociais, políticos e econômicos, respeitando os diferentes pertencimentos étnicos e raciais.

Outro desafio relevante é a resistência interna no ambiente escolar. Muitos professores enfrentam dificuldades em abordar temas relacionados à diversidade por temer reações negativas de alunos, pais ou da comunidade. Isso é particularmente desafiador em regiões onde o racismo e o preconceito são mais evidentes, tornando ainda mais urgente o trabalho com as questões étnico-raciais. Silva (2010) observa que as desigualdades históricas, construídas durante o período de escravidão, persistem nas relações interpessoais atuais e contribuem para um ambiente tenso e desrespeitoso em relação a negros e indígenas.

Para superar esses obstáculos, é crucial que os cursos de formação de professores incluam disciplinas dedicadas à educação das relações étnico-raciais e ofereçam capacitações contínuas sobre o tema. A formação docente deve abranger não apenas o conhecimento teórico, mas também práticas pedagógicas voltadas para o respeito à diversidade, para que os professores se sintam preparados para abordar esses temas de maneira crítica e construtiva. Além disso, as escolas devem promover um ambiente aberto ao diálogo, permitindo que os educadores compartilhem experiências e desenvolvam estratégias para o ensino dessas questões. O apoio da gestão escolar e a colaboração com comunidades e movimentos sociais são essenciais para fortalecer o trabalho com essas temáticas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Finalizando esta seção, ressaltamos a importância das estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais, que visam promover a inclusão e valorizar a diversidade cultural nas escolas. Através da integração de conteúdos afro-brasileiros e africana no currículo escolar, é possível contribuir para uma educação mais justa e representativa. Contudo, os desafios na formação

docente ainda são significativos, sobretudo na preparação adequada de professores para abordar esses temas de maneira eficaz e sensível. A superação dessas barreiras é essencial para consolidar uma prática pedagógica que valorize as múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira.

Agora, na próxima seção, discutiremos a metodologia da pesquisa de campo serão apresentadas as ferramentas de coleta de dados e as técnicas de análise que permitirão uma interpretação detalhada do fenômeno em estudo, com o objetivo de aprofundar a compreensão desse campo educacional.

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, natureza qualitativa, descritiva e exploratória, que busca compreender o fenômeno em estudo a partir da forma como ele se manifesta em seu contexto específico (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Esse enfoque é particularmente relevante nas Ciências Humanas e Sociais, pois permite uma análise mais aprofundada do comportamento humano e das interações sociais. Assim, a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão rica e detalhada das práticas pedagógicas e das dinâmicas relacionadas às relações étnico-raciais no ambiente escolar. De acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador analisar os dados de forma abrangente, com uma interpretação detalhada do fenômeno em questão. Para as áreas de Educação, a escolha pela pesquisa exploratória visa aprofundar o conhecimento da realidade estudada.

Para aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, a pesquisa adotou a análise documental, apresentada no Capítulo 2, como estratégia inicial para examinar registros institucionais, incluindo atas de reuniões pedagógicas e documentos orientadores. Essa abordagem, fundamentada em Cellard (2012), permitiu identificar evidências sobre a implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais na escola, contribuindo para a construção de um panorama mais amplo sobre o tema. Complementarmente, foi elaborado um questionário, cuja aplicação serviu como etapa preliminar às entrevistas com os professores, possibilitando um primeiro mapeamento das percepções docentes sobre os desafios e avanços na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. De

acordo com Minayo (2001), o questionário em pesquisas qualitativas auxilia na obtenção de impressões iniciais e na estruturação da fase seguinte da investigação, permitindo que as entrevistas fossem conduzidas de forma mais aprofundada e contextualizada.

Esta pesquisa compartilha o mesmo entendimento de Zanette (2017) ao adotar a entrevista como a principal abordagem para coleta de dados. Foram entrevistados oito profissionais da educação do instituto que trabalham diretamente com o Ensino Médio do turno da manhã, incluindo três especialistas (supervisoras) e um gestor (direção da escola) e quatro professores, sendo dois das áreas de conhecimento das ciências Humanas e suas Tecnologias e dois da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A escolha da entrevista é justificada por ser a metodologia mais adequada para coletar informações descritivas na linguagem natural dos entrevistados, permitindo uma interação que favoreça a obtenção de dados qualitativos mais profundos e contextualizados, conforme aponta Zanette (2017).

Ainda conforme Zanette (2017), a entrevista é impactada pela diversidade dos contextos interpretativos nos quais o participante está inserido. No contexto dessa pesquisa, importa entender como concepções políticas e história de vida impactam a percepção dos atores educacionais na implementação das políticas públicas das práticas pedagógicas em análise aqui. Portanto, ela vai muito além de uma simples troca de perguntas e respostas prontas, sendo encarada como uma construção de linguagem, portanto, interativa. Os significados surgem no diálogo e são influenciados pela situação específica, pelas perspectivas ocupadas tanto pelo pesquisador quanto pelo entrevistado. As falas que surgem estão ligadas ao contexto em que ocorrem, à relação entre os interlocutores, ou seja, à pessoa com quem se conversa. Na entrevista, o indivíduo se manifesta, mas sua voz carrega resquícios de outras vozes, refletindo a realidade do seu grupo, sexo, etnia, classe social, período histórico e contexto cultural.

Conforme destacado pelo autor, a realização de uma entrevista envolve uma "microssituação", que depende da percepção do entrevistador e do entrevistado, levando em consideração diversos fatores psicossociais que influenciam a comunicação; e, uma "macrossituação", que se refere ao contexto mais amplo da escola, da sociedade e da cultura em que ela está inserida. A complexidade do

processo de realização de uma entrevista começa com a análise detalhada de todo o contexto externo, onde o entrevistado e o tema em questão estarão inevitavelmente envolvidos.

Assim, a entrevista facilita a aproximação do indivíduo para coletar, de forma verbal, suas opiniões acerca de um determinado acontecimento (Zanette, 2017). Ao abordar um tema, automaticamente se escuta o que está sendo dito, o que faz com que as palavras pronunciadas reverberem não apenas para quem fala, mas também para quem está ouvindo. Desta forma, por meio da entrevista poderemos compreender como os atores educacionais, participantes dessa pesquisa, percebem os desafios e (im)possibilidades de implementação das disposições estabelecidas pela lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e das normativas estaduais que tratam sobre as relações étnico-raciais.

No percurso metodológico adotado para a seleção dos entrevistados e análise dos resultados, a categorização foi utilizada como uma ferramenta para organizar, interpretar e compreender os dados coletados. Segundo Minayo (2001), a categorização permite ao pesquisador sistematizar as informações, identificar padrões e agrupá-las de forma a torná-las significativas para a compreensão dos fenômenos investigados.

A partir das respostas dos entrevistados, foram estabelecidas categorias que possibilitaram uma análise mais detalhada sobre os desafios e as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e das normativas estaduais. Esse processo não apenas ajudou a organizar os dados, mas também permitiu refletir sobre as microssituações nas falas dos participantes e as macrossituações, que envolvem os contextos institucionais e sociais que influenciam a aplicação dessas políticas na escola. Com isso, a categorização possibilitou uma análise estruturada que contribuiu para compreender as dinâmicas educacionais e os desafios relacionados à implementação da educação para as relações étnico-raciais.

Com base nas categorias estabelecidas a partir das entrevistas, foi possível aprofundar a análise sobre os desafios enfrentados na implementação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais, considerando tanto as dinâmicas internas da escola quanto os aspectos mais amplos que envolvem o contexto social

e institucional. Esse processo revelou a importância de compreender as especificidades de cada situação vivenciada pelos educadores e gestores, permitindo uma visão mais abrangente sobre as questões enfrentadas no cotidiano escolar. A seguir, será discutido o uso do questionário como instrumento de coleta de dados, que, ao complementar as entrevistas, ofereceu uma visão preliminar sobre as percepções dos docentes, fornecendo uma base para uma análise mais detalhada das práticas e desafios na implementação das políticas relacionadas à Lei nº 10.639/2003 e às DCNERER.

3.2.1 O Uso do Questionário na Pesquisa

O questionário, como instrumento de coleta de dados, é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas para captar informações iniciais sobre fenômenos em estudo. Segundo Minayo (2001), ele permite ao pesquisador obter uma visão geral sobre o tema investigado, facilitando o entendimento das percepções dos participantes antes de uma análise mais profunda e detalhada, como a que ocorre nas entrevistas. O questionário possibilita a construção de um perfil inicial dos sujeitos da pesquisa, ao reunir informações que podem ser analisadas de forma mais ampla e organizada, sem perder de vista o contexto e a subjetividade das respostas. Essa abordagem é especialmente útil em contextos educacionais, como no presente estudo, ao proporcionar uma primeira aproximação das percepções dos docentes sobre a implementação de políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais.

Em uma pesquisa qualitativa, o questionário é valioso por sua capacidade de explorar a diversidade de opiniões e experiências dos participantes, permitindo que o pesquisador identifique padrões e temas recorrentes que poderão ser aprofundados em etapas subsequentes. A abordagem qualitativa, conforme destaca Zanette (2017), permite que o questionário se torne uma ferramenta eficaz na coleta de dados descritivos, que refletem a realidade vivida pelos participantes, e facilita a preparação para as entrevistas, que buscam um entendimento mais completo e detalhado dos fenômenos estudados. Ao serem analisadas, as respostas do questionário fornecem uma base sólida para a elaboração de questões mais

específicas nas entrevistas, tornando o processo investigativo mais estruturado e focado.

Por fim, destacamos que a aplicação do questionário aos professores ocorreu em novembro de 2024, por meio do Google Forms, com o link de acesso disponibilizado diretamente aos docentes via e-mail institucional e grupos de mensagens. O questionário, composto por 21 perguntas, esteve disponível durante todo o mês e foi direcionado a todos os 70 professores do ensino médio do turno matutino da escola pesquisada. Dos 70 professores, 44 responderam ao questionário, representando 63% do total. Além disso, foi registrado o acesso de um docente que, contudo, optou por não concluir as respostas.

A coleta de dados por meio do questionário permitiu identificar as percepções iniciais dos professores sobre a implementação das políticas étnico-raciais. A análise das respostas destacou docentes com experiência prática no tema, facilitando a seleção para as entrevistas. A etapa seguinte, focada nas entrevistas semiestruturadas, teve como objetivo aprofundar o entendimento dos desafios e das possibilidades de aplicação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, centrando-se nas práticas pedagógicas dos professores que já abordam as relações étnico-raciais em suas aulas.

3.2.2 Seleção dos Participantes para as Entrevistas: Critérios e Delimitações

A etapa seguinte da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, organizadas em dois blocos. O primeiro incluiu um gestor escolar e três especialistas educacionais, enquanto o segundo reuniu quatro professores selecionados com base nas respostas ao questionário: dois da área de Linguagens (um de Artes e um de Língua Portuguesa) e dois da área de Ciências Humanas (um de História e um de Filosofia). A escolha desses docentes considerou aqueles que já abordam as relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, garantindo que as entrevistas se baseassem em experiências concretas e não apenas em percepções sobre a legislação. Dessa forma, foi possível aprofundar a análise dos desafios e possibilidades na implementação da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERER.

A seleção dos participantes teve início com a análise das respostas ao questionário. Entre os professores respondentes do instituto, 12 afirmaram trabalhar frequentemente a temática da História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas, o que definiu o primeiro critério de seleção. Esse recorte foi essencial para identificar docentes cuja prática pedagógica já incorpora essa abordagem de forma contínua, permitindo uma investigação mais detalhada sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas na aplicação dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Em seguida, analisou-se a distribuição desses professores nas quatro grandes áreas do conhecimento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Constatou-se que os 12 docentes pertenciam exclusivamente às áreas de Linguagens, abrangendo as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa; e Ciências Humanas, incluindo as disciplinas de História e Filosofia.

Diante desse cenário, optou-se por realizar as entrevistas apenas com professores dessas áreas, garantindo coerência metodológica e possibilitando um aprofundamento na análise das práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais. Essa delimitação permitiu compreender de maneira mais detalhada como os docentes dessas disciplinas incorporam a temática no currículo escolar e quais desafios enfrentam na implementação da Lei 10.639/2003 e das DCNERER.

Entre os 12 professores que afirmaram abordar frequentemente a temática da História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas, observou-se que seis pertenciam à área de Linguagens e os outros seis à área de Ciências Humanas. Como a pesquisa buscava aprofundar a análise sem perder a diversidade de perspectivas, optou-se por selecionar dois representantes de cada uma dessas grandes áreas para as entrevistas. Essa escolha permitiu equilibrar a amostra, garantindo uma visão ampla sobre a implementação da Lei 10.639/2003, ao mesmo tempo em que viabilizou um estudo detalhado, condizente com as possibilidades metodológicas da pesquisa.

Para chegar à definição desses quatro participantes, foi necessário avançar nos processos de categorização. Assim, estabeleceu-se a segunda etapa para a seleção dos professores serem entrevistados, considerando como critério prioritário

o tempo de serviço na escola. A escolha desse critério teve o objetivo de garantir a participação de docentes que tivessem acompanhado as mudanças institucionais e pedagógicas ao longo dos anos, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre os avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/2003 no Instituto Luiz Gama.

Quando esse critério não pôde ser atendido, passou-se ao terceiro critério de seleção, priorizando professores negros (pretos ou pardos). Essa priorização justifica-se pela necessidade de incluir perspectivas racializadas no debate sobre a aplicação da legislação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, assegurando que a pesquisa contemplasse as experiências daqueles diretamente afetados pelo racismo estrutural na educação.

Por fim, caso ainda fosse necessário refinar a seleção, adotou-se como quarto critério a qualificação acadêmica dos docentes. Essa última etapa visou assegurar que os participantes tivessem aprofundamento teórico sobre a temática, contribuindo para uma análise mais consistente das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Dessa maneira, a escolha dos entrevistados foi realizada de forma criteriosa e fundamentada, garantindo que os participantes representassem diferentes perspectivas e experiências na implementação da Lei 10.639/2003, permitindo uma compreensão mais abrangente sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no ambiente escolar.

O quadro a seguir ilustra os critérios utilizados na seleção dos professores do instituto para as entrevistas, conforme detalhado no texto.

Quadro 8 - Critérios de Seleção dos Professores para Entrevistas sobre a Implementação da Lei 10.639/2003

Grupo	Critérios de Seleção	Escolha do Professor
História	Três professores selecionados: um possuía menos de um ano na instituição, outro entre um e três anos, e o terceiro mais de dez anos.	Optou-se por entrevistar o docente com mais de dez anos de experiência no IELG, garantindo uma perspectiva mais ampla sobre as mudanças institucionais e a implementação da Lei 10.639/2003 ao longo do tempo

Artes	Três professores selecionados: todos tinham entre oito e dez anos de experiência no IELG.	Como critério de desempate, utilizou-se a identidade racial, selecionando a professora negra, visando garantir uma representatividade mais condizente com o recorte racial da escola e das políticas de educação das relações étnico-raciais.
Língua Portuguesa	Três professores selecionados: uma possuía menos de um ano na instituição e os outros dois tinham mais de dez anos de experiência no IELG.	Como ambos os mais experientes eram brancos, o critério de seleção foi o de maior formação acadêmica, garantindo uma análise mais aprofundada sobre os desafios da implementação da legislação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
Filosofia, Geografia e Sociologia	Grupo formado por professores de Filosofia, Geografia e Sociologia: foram selecionados um professor de cada disciplina:	Optou-se pelo professor de Filosofia por ser pardo e possuir entre oito e dez anos de experiência no IELG. Essa escolha garantiu uma perspectiva diversa tanto em termos raciais quanto de tempo de atuação na escola, ampliando o olhar sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a temática racial.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2025)

Conforme o quadro 8, inicialmente, foram priorizados aspectos como a experiência dos docentes na instituição e a identidade racial, elementos essenciais para garantir representatividade e uma visão ampla sobre as mudanças institucionais e a implementação da Lei 10.639/2003 ao longo do tempo. Em seguida, caso fosse necessário refinar a escolha, adotou-se a qualificação acadêmica dos participantes, assegurando que os docentes tivessem um sólido aprofundamento teórico sobre a temática, o que contribuiu para uma análise mais robusta das práticas pedagógicas. Dessa forma, a seleção dos entrevistados foi feita de maneira criteriosa, garantindo uma diversidade de perspectivas e experiências, o que permitiu uma compreensão mais abrangente dos desafios e das práticas pedagógicas na escola.

Os participantes selecionados para as entrevistas representam uma diversidade de experiências e trajetórias que enriquecem a análise sobre a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais. Com diferentes tempos de serviço, formações acadêmicas e contextos de atuação, esses docentes oferecem uma visão ampla dos desafios e avanços na aplicação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Seus perfis permitem compreender as nuances das práticas pedagógicas, as estratégias adotadas ao longo do tempo e os impactos das políticas educacionais no ambiente escolar, o que será aprofundado a seguir.

3.2.3 Perfil dos participantes das entrevistas

Os participantes das entrevistas são profissionais com ampla experiência na educação, com diferentes formações acadêmicas e tempos de atuação na escola, o que possibilita uma análise aprofundada sobre suas percepções acerca da implementação das relações étnico-raciais na instituição. Suas contribuições permitiram identificar tanto os desafios estruturais quanto as estratégias adotadas ao longo dos anos para fortalecer uma abordagem mais inclusiva e alinhada às diretrizes da Lei nº 10.639/2003. Além disso, suas perspectivas refletem diferentes áreas do conhecimento, possibilitando um olhar interdisciplinar sobre as práticas pedagógicas e a gestão escolar.

O gestor escolar, denominado de Kuame¹⁴, é formado em Letras e possui mais de 20 anos de experiência na educação, estando à frente da direção da escola há 10 anos. Sua posição estratégica na estrutura organizacional o coloca como peça central na mediação entre as diretrizes oficiais e a realidade cotidiana da instituição. Seu olhar sobre a implementação das relações étnico-raciais reflete as políticas internas da escola, os desafios administrativos e o envolvimento da equipe pedagógica com a temática. Sua experiência também possibilita uma compreensão aprofundada das mudanças ocorridas na escola ao longo da última década, bem como das dificuldades enfrentadas para consolidar práticas efetivas e contínuas nesse campo.

As especialistas entrevistadas são graduadas em Pedagogia e atuam no turno da manhã, desempenhando um papel importante no acompanhamento pedagógico e na formação dos docentes. Na escola, há um grupo de seis especialistas, sendo três selecionadas para as entrevistas, cada uma representando cada segmento (primeiros, segundos e terceiros anos) do Novo Ensino Médio (NEM). Zola é mestre em Educação, trabalha na escola há 7 anos e tem experiência com todos os segmentos, incluindo anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, acompanha as turmas do primeiro ano do ensino médio. Adama é mestre em Educação, está na escola há 10 anos e já acompanhou os segmentos dos anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, trabalha com as turmas de segundo ano. Amina, é pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também atua há 10 anos na instituição, sendo responsável por articular reflexões sobre práticas pedagógicas e curriculares. Tem experiência com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e, atualmente, acompanha as turmas do terceiro ano. A atuação dessas profissionais é essencial para compreender como as diretrizes sobre relações étnico-raciais são incorporadas ao planejamento pedagógico e de que forma a formação docente influencia na abordagem do tema em sala de aula.

Os professores selecionados para a pesquisa representam diferentes áreas do conhecimento e trazem contribuições significativas para a inserção da temática

¹⁴ Os entrevistados tiveram suas identidades preservadas por meio da adoção de nomes fictícios de origem africana. Essa escolha busca não apenas garantir o sigilo dos participantes, mas também reafirmar a valorização das culturas africanas, em consonância com a proposta da pesquisa de promover a educação das relações étnico-raciais.

étnico-racial em suas disciplinas. Abdul é pós-graduado em História, leciona a disciplina há 14 anos na escola, lidando diretamente com os desafios de apresentar uma abordagem crítica da história do Brasil e da África. Chenedu é mestre em Filosofia, investiga como o pensamento filosófico pode dialogar com questões étnico-raciais e estimular reflexões sobre identidade, poder e desigualdades. Atua como professor de Filosofia e nos itinerários formativos. Makeda é mestre em Artes, trabalha há 12 anos na instituição e busca, por meio de sua disciplina, valorizar expressões artísticas afro-brasileiras e indígenas, promovendo representatividade e desconstruindo estereótipos. Nia é doutora em Letras, leciona Língua Portuguesa há 12 anos e analisa como a literatura e a produção textual podem ser ferramentas para o fortalecimento das identidades e da consciência racial dos alunos.

A diversidade de formações e experiências dos entrevistados proporciona um olhar amplo e aprofundado sobre os desafios e avanços na implementação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. As percepções compartilhadas por gestores, especialistas e professores permitem compreender como a escola tem lidado com essa pauta, quais estratégias têm sido mais eficazes e quais entraves ainda persistem. Além disso, suas falas evidenciam a necessidade de formação docente contínua e de um compromisso institucional para garantir que as diretrizes legais sejam efetivamente aplicadas no cotidiano escolar.

A escolha dos entrevistados possibilitou uma abordagem plural sobre a implementação das relações étnico-raciais na escola, contemplando distintos tempos de atuação, trajetórias acadêmicas e perspectivas individuais. Essa diversidade permitiu uma compreensão mais detalhada dos obstáculos enfrentados e das iniciativas desenvolvidas para efetivar a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar. Os depoimentos evidenciam a relevância da qualificação docente e do engajamento institucional na construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial. A próxima seção se dedica à análise dos dados, aprofundando as discussões à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo. A interpretação dos dados foi conduzida a partir das contribuições teóricas de Gomes (2002, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017) e Silva (2007, 2010 e 2018), cujos estudos oferecem bases fundamentais para compreender os desafios e avanços na implementação da Lei 10.639/2003. As reflexões dessas autoras possibilitam uma leitura aprofundada sobre o papel da escola na construção das relações étnico-raciais, orientando a análise das práticas pedagógicas e institucionais identificadas na pesquisa. O objetivo é analisar os principais desafios enfrentados na implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto do Novo Ensino Médio Regular, nas turmas da manhã do Instituto.

A partir de um processo analítico, fundamentado na leitura e interpretação criteriosa das respostas dos questionários aplicados aos professores e das transcrições das entrevistas realizadas com o gestor, a equipe pedagógica e os docentes selecionados, foi possível categorizar os principais desafios enfrentados na implementação da lei 10639/2003 na escola pesquisada. Dessa investigação emergiram duas categorias centrais: barreiras estruturais e limitações pedagógicas. Essa categorização não foi arbitrária, mas sim fruto de um exame sistemático dos dados coletados ao longo da pesquisa.

A pesquisa de campo iniciou-se com a aplicação de questionários aos professores durante o mês de outubro de 2024, possibilitando uma primeira aproximação com suas percepções e experiências em relação ao dispositivo legal que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no país. Esse instrumento permitiu identificar padrões de dificuldades relatadas, que foram posteriormente aprofundados por meio das entrevistas semiestruturadas que ocorreram no mês de dezembro de 2024 e janeiro de 2025. Nessas entrevistas, os participantes tiveram a oportunidade de apresentar suas percepções de forma mais detalhada e contextualizada, o que enriqueceu a compreensão das barreiras enfrentadas no cotidiano escolar para a implementação da lei 10639/2003.

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas e, juntamente aos questionários, submetidas a um processo de categorização/análise temática, permitindo a identificação de elementos recorrentes e estruturantes das dificuldades

relatadas. A partir dessa análise, emergiu a categorização em barreiras estruturais e limitações pedagógicas, como forma de organizar e interpretar os dados.

As barreiras estruturais dizem respeito a fatores externos ao ambiente da sala de aula, abrangendo a insuficiência de políticas públicas e apoio governamental, a desigualdade no acesso a recursos didáticos adequados e a ausência de formação continuada de professores voltada para a educação antirracista. Esses aspectos afetam diretamente a implementação da Lei 10.639/2003, tornando o trabalho docente mais desafiador e comprometendo a consolidação de uma prática pedagógica comprometida com a valorização das relações étnico-raciais.

Já as limitações pedagógicas referem-se a obstáculos internos ao fazer educativo, como o desconhecimento da legislação por parte dos docentes, a realização de práticas isoladas sem integração curricular e a abordagem superficial dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além disso, a fragilidade no trabalho coletivo pedagógico dificulta a construção de estratégias integradas para garantir uma abordagem crítica e transformadora desses temas. Esses fatores comprometem a efetivação da Lei 10639/2003 no cotidiano escolar e reduzem seu impacto na formação dos estudantes.

Portanto, a identificação das dificuldades enfrentadas no Instituto Luiz Gama foi um processo fundamentado na análise criteriosa dos dados coletados. A distinção entre barreiras estruturais e limitações pedagógicas possibilita uma compreensão mais ampla das múltiplas dimensões que impactam a implementação da Lei 10.639/2003 e contribui para a formulação de estratégias e políticas educacionais mais eficazes no enfrentamento do racismo e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, os desafios identificados foram organizados em duas categorias: Barreiras Estruturais e Limitações Pedagógicas. Cada categoria será detalhada com base nos dados extraídos do questionário e das entrevistas, permitindo uma análise dos desafios estruturais e pedagógicos presentes no ambiente escolar, e destacando a necessidade de ações coordenadas para superá-los.

3.3.1 Barreiras Estruturais

Esta seção aborda as barreiras estruturais que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Instituto Luiz Gama. Esses desafios vão além da mera ausência de recursos ou do apoio institucional, refletindo práticas históricas de exclusão e discriminação profundamente enraizadas no sistema educacional brasileiro. Compreender como essas barreiras se manifestam é essencial para identificar os entraves enfrentados pela escola na aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas turmas do Novo Ensino Médio Regular no turno da manhã.

A efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende de ações concretas e contínuas por parte do governo, como a criação de materiais didáticos específicos, o investimento em programas de formação continuada para professores e o financiamento de projetos pedagógicos que promovam a igualdade racial nas escolas. Sem esses apoios estruturais, a implementação da lei se torna fragmentada e desarticulada, dificultando sua aplicação nas práticas educacionais cotidianas.

Em uma das entrevistas realizadas, a especialista Zola, que atua como supervisora pedagógica no Instituto Educacional Luiz Gama, apontou um dos principais desafios enfrentados pelos professores na adesão às formações continuadas: as condições de trabalho. Ela descreveu como o "volume de trabalho imenso" e a "falta de tempo para respirar" criam uma barreira significativa para a participação dos educadores em programas de capacitação. Segundo Zola, as demandas pedagógicas e administrativas são tão intensas que não sobram momentos para se dedicar a um curso ou formação, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e no engajamento com a implementação da Lei nº 10.639/2003. Ela afirmou:

Com o volume de trabalho que a gente tem, entre demandas pedagógicas e administrativas, fica quase impossível participar de formações continuadas. É tanta coisa para fazer que, muitas vezes, não sobra tempo nem para respirar, quanto mais para se dedicar a um curso ou capacitação (Zola, especialista, 18/12/2024).

Essa fala destaca a relação entre as condições de trabalho e a efetividade das formações continuadas. O impacto descrito por Zola evidencia como a sobrecarga de responsabilidades cria um ciclo de exaustão que não só dificulta a

participação dos professores nas formações, mas também limita a inovação pedagógica e a qualidade do ensino. A falta de tempo e recursos para investir no desenvolvimento profissional dos educadores torna-se um obstáculo crítico para a implementação das diretrizes da Lei nº 10.639/2003, demonstrando a necessidade de revisar essas condições para garantir a efetivação da política educacional de promoção da igualdade racial nas escolas. Além disso, a sobrecarga de trabalho docente, mencionada amplamente pelos entrevistados, é um fator que agrava ainda mais a falta de tempo para a participação em formações e treinamentos contínuos.

Estamos sempre correndo contra o tempo. Além das aulas, temos tarefas administrativas, reuniões e outros compromissos. Não sobra tempo para as formações que, muitas vezes, são essenciais para o nosso trabalho. (Abdul, professor, 27/12/2024)

Conforme destacou o professor Abdul, a organização da carga horária de trabalho docente precisa ser reavaliada para garantir que os educadores disponham de tempo adequado para sua formação continuada e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, especialmente em temas desafiadores, como as questões étnico-raciais. Neste sentido, Gomes (2017) e Carine (2020) apontam que a redistribuição da carga horária e o fortalecimento das condições de trabalho são essenciais para que os professores consigam se atualizar e, dessa forma, implementar práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas, como aquelas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os profissionais enfrentam jornadas exaustivas, agravadas pela precarização das condições de trabalho e pelo excesso de burocracia. Essa situação compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a possibilidade de participação em formações. Gomes (2017) observa que o sucateamento das condições de trabalho reflete o descompromisso com a valorização do professor e a efetividade da educação. Por isso, o apoio institucional é essencial para criar condições que permitam ao professor se engajar em práticas transformadoras (Silva, 2007).

Essa realidade evidencia a necessidade de articulação entre as políticas públicas e as práticas escolares. Enquanto as formações continuadas são apontadas como fundamentais para o desenvolvimento profissional, sua efetividade depende de um suporte estruturado e acessível, que dialogue com as demandas

específicas de cada instituição. Para além da oferta de cursos, é imprescindível que haja um alinhamento entre as propostas da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e as condições reais das escolas, garantindo recursos materiais, apoio pedagógico e acompanhamento constante. Sem essa integração, como bem apontam os relatos dos participantes da pesquisa, o desafio de implementar leis como a 10.639/2003 se torna ainda mais difícil, perpetuando desigualdades no ambiente educacional.

O apoio da SEE e do governo de Minas é crucial para que possamos colocar em prática as demandas de nossa escola, especialmente no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/2003. No entanto, muitas vezes sinto que estamos desconectados das políticas públicas que deveriam apoiar esse processo. (Kuame, gestor, 11/12/2024)

A SEE e o governo de Minas precisam estar mais presentes nas questões do dia a dia da escola, especialmente no que diz respeito à formação e ao apoio institucional. Sem esse suporte, tentamos fazer o máximo possível, mas as limitações são muitas. A falta de recursos e de um direcionamento claro da gestão estadual torna difícil criar um trabalho de longo prazo e consistente na promoção da educação étnico-racial. (Abdul, professor 27/12/2024).

Os relatos de Kuame e Abdul destacam que é preciso ter uma avaliação criteriosa entre as políticas públicas e a prática escolar cotidiana, evidenciando como a falta de articulação e apoio efetivo por parte da SEE e do governo estadual dificulta a implementação de iniciativas como a Lei 10.639/2003. Essa desconexão compromete a transformação necessária para uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e enfrente o racismo estrutural presente no ambiente escolar. Cumpre mencionar que Segundo Bonamino (2018), o sucesso de políticas públicas educacionais depende diretamente de sua implementação nos contextos locais, exigindo suporte contínuo e alinhamento com as demandas das escolas (Bonamino 2018). Quando esse suporte é insuficiente, como apontam os depoimentos destacados acima, o trabalho se torna reativo e pontual, sem consistência ou planejamento de longo prazo. Assim, reforça-se a necessidade de uma gestão estadual mais próxima e comprometida, que vá além da formulação normativa e atue ativamente no fornecimento de recursos, formações e orientações práticas para que a escola possa exercer plenamente seu papel como espaço de inclusão e transformação social.

Essa desconexão entre a gestão estadual e as necessidades locais, apontada pelos entrevistados, reflete um desafio estrutural que atravessa a educação pública: a ausência de um diálogo efetivo entre as políticas propostas e a realidade vivenciada pelas escolas. A falta de respaldo da superintendência, como destacado por Amina (especialista), a seguir, não apenas dificulta a implementação da Lei 10.639/2003, mas também compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Esse cenário evidencia a necessidade de um suporte mais consistente e de uma escuta ativa por parte das instâncias superiores, garantindo que as escolas não sejam apenas receptoras de demandas, mas parceiras na construção de uma educação comprometida com a equidade e direitos sociais.

A superintendência precisa compreender que as escolas enfrentam desafios muito específicos e que implementar uma lei como a 10.639/2003 exige mais do que orientações gerais. É fundamental que exista um diálogo constante e que as escolas sejam ouvidas em suas demandas. Sem esse apoio efetivo e uma escuta ativa, as iniciativas acabam se tornando pontuais e pouco transformadoras, quando deveriam ser parte de um projeto pedagógico contínuo e comprometido com a equidade. (Amina, especialista, 11/12/2024)

O trecho acima aponta para um aspecto significativo para o processo de implementação de políticas educacionais: a necessidade de articulação entre as esferas de gestão e as realidades locais das escolas. O ensino sobre questões étnico-raciais por seu caráter transformador, exige uma abordagem dialógica, na qual gestores e educadores trabalhem juntos para superar barreiras estruturais e subjetivas. Sem um diálogo constante e uma escuta ativa por parte da superintendência, as iniciativas acabam sendo tratadas de forma fragmentada, perdendo o potencial de promover mudanças efetivas no cotidiano escolar.

Essa desconexão reflete o que Santos (2007) denomina "falta de tradução intercultural", onde as demandas locais e as diretrizes gerais não encontram uma linguagem comum para sua aplicação prática. A falta de articulação entre as diretrizes e a realidade escolar é diretamente influenciada pela precariedade das formações oferecidas e pelas condições inadequadas de trabalho. A ausência de continuidade e profundidade nas formações limita a construção de um olhar crítico sobre a história e cultura afro-brasileira, que é fundamental para a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003. Neste sentido, Gonzales (1988) argumenta que a

desconstrução de narrativas eurocêntricas requer uma formação docente que integre a história e as contribuições afro-brasileiras de maneira crítica e significativa. No entanto, sem políticas públicas consistentes e um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento profissional, essas mudanças estruturais permanecem distantes.

Esse cenário é agravado pela falta de diretrizes bem definidas sobre como integrar as relações étnico-raciais nos processos pedagógicos e curriculares. Esse vazio normativo cria um desafio significativo para os educadores, que se veem sem um norte concreto para implementar a educação das relações étnico-raciais de forma eficaz. Embora os documentos oficiais prevejam a transversalidade do tema, a ausência de orientações práticas e específicas dificulta sua aplicação nas salas de aula. Como resultado, as discussões sobre identidade racial e cultura afro-brasileira acabam sendo tratadas de forma pontual, em datas comemorativas, e não como parte integrante do currículo cotidiano. Isso evidencia a necessidade urgente de uma reformulação nas políticas educacionais, que ofereça um suporte mais direto e adaptado às realidades das escolas, possibilitando a construção de uma educação de fato transformadora e inclusiva.

Os documentos falam sobre transversalidade, mas não explicam como fazer isso na prática. Os professores ficam sem saber como incluir as relações étnico-raciais no que já ensinam. As formações precisam ser mais práticas e mostrar exemplos de como aplicar essas ideias na sala de aula, usando o que os professores já sabem fazer. (Adama, especialista, 17/12/2024)

Eu sei que é importante trabalhar as relações étnico-raciais de forma integrada, mas, na hora de planejar, fico perdido. Não temos materiais suficientes, exemplos práticos ou apoio da gestão. No fim, parece que estamos sozinhos tentando descobrir como fazer isso funcionar. (Chenedu, professor, 17/01/2024)

A proposta de transversalidade presente nos documentos oficiais não se concretiza na prática educacional, criando um descompasso entre o que está escrito e a realidade vivida nas escolas. Apesar das diretrizes que preveem a integração das relações étnico-raciais no currículo, os professores entrevistados relatam que essas orientações não se refletem nas atividades cotidianas, o que dificulta a sua implementação nas salas de aula. Como aponta Silva (2018), a efetividade dessas diretrizes depende de um alinhamento entre as políticas públicas e a formação

contínua dos docentes, de modo que o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira seja realmente incorporado ao currículo escolar de forma transversal, não como um tema isolado, mas como parte do processo educativo cotidiano.

É difícil aplicar a transversalidade quando não temos clareza de como fazer isso no nosso dia a dia. As orientações existem, mas muitas vezes não sabemos por onde começar. Faltam exemplos práticos, apoio e até materiais para que a gente consiga colocar essas ideias em ação de maneira contínua. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

A fala de Chenedu reflete um desafio comum entre os educadores que buscam implementar a transversalidade das relações étnico-raciais no currículo escolar: a falta de clareza sobre como operacionalizar essas diretrizes no cotidiano da sala de aula. Mesmo com orientações formais sobre a importância da abordagem integrada desses temas, a realidade dos professores é marcada pela escassez de materiais didáticos, exemplos práticos e, principalmente, apoio institucional. Essa lacuna evidencia a desconexão entre a teoria proposta nas políticas educacionais e a prática efetiva nas escolas. Dessa forma, como aponta Silva (2018), para que a educação se transforme, é necessário que a formação dos professores e o suporte das políticas públicas caminhem de mãos dadas, garantindo que as diretrizes não se limitem a documentos, mas se traduzam em ações concretas no ambiente escolar.

Além da falta de suporte institucional, outro ponto essencial apontado pelos entrevistados foi a ausência de articulação eficaz entre a escola e outras instituições, especialmente as universidades. Essa lacuna representa um obstáculo significativo na implementação da educação voltada para as relações étnico-raciais, dificultando a troca de saberes, a formação contínua de educadores e a construção de práticas pedagógicas mais integradas e inovadoras.

Há uma grande lacuna entre o que é discutido nas universidades e o que conseguimos aplicar nas escolas. A produção acadêmica sobre a temática da educação étnico-racial é vasta, mas não chega de maneira acessível para nós, professores. A falta de conexão entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica dificulta a atualização dos conteúdos e o aprofundamento nas abordagens que queremos implementar. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

Os professores relataram uma falta de conexão entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica, o que limita o acesso à produção científica relevante para a formação docente e a atualização dos conteúdos sobre a temática étnico-racial.

A academia gera muitos estudos interessantes, mas, no nosso dia a dia, é difícil acessar esses materiais e adaptá-los para o que vivenciamos em sala de aula. Precisamos de mais diálogo entre as universidades e as escolas. (Nia, professora 10/01/2025)

A pesquisa acadêmica muitas vezes não chega até nós de forma prática. Não basta o conhecimento estar na universidade, ele precisa ser traduzido para o contexto da escola. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

A colaboração mais estreita entre as escolas e as universidades poderia viabilizar a produção de recursos didáticos mais adequados, além de promover a troca de conhecimentos e experiências que enriquecem a prática educativa. A integração entre pesquisa acadêmica e prática escolar é fundamental para que a educação se torne verdadeiramente transformadora e inclusiva, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa (Silva, 2018).

Os relatos dos participantes, aliados às contribuições de Gomes (2017) e Carine (2020) nos levam a refletir sobre a necessidade urgente de reformular a estrutura de trabalho docente, criando um ambiente mais propício à formação continuada e ao aprimoramento das práticas pedagógicas. A conexão entre as práticas docentes e a pesquisa acadêmica, assim como o fortalecimento das condições de trabalho, são essenciais para que a educação das relações étnico-raciais seja de fato integrada ao currículo escolar de maneira contínua e efetiva. A escola, enquanto espaço de transformação social, só será capaz de cumprir seu papel quando os professores tiverem os recursos, o tempo e o apoio necessários para se atualizar e lidar com os desafios impostos pela implementação das diretrizes educacionais.

A falta de apoio institucional e financeiro é um dos principais desafios na implementação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Abdul, professor, ressalta essa dificuldade ao afirmar:

Ao longo de minha experiência, percebo que o maior desafio para a implementação de uma educação de qualidade sobre relações étnico-raciais é a falta de apoio institucional e financeiro. Sem

investimentos em formação, atualização dos materiais e a criação de projetos específicos, não conseguimos proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para aplicar essas práticas no cotidiano escolar. (Abdul, professor, 27/12/2024)

O depoimento de Abdul evidencia um problema estrutural que afeta diretamente a efetividade das políticas educacionais voltadas para a temática racial. A ausência de investimentos limita não apenas a qualificação dos docentes, mas também a produção e circulação de materiais pedagógicos que abordem a diversidade de forma aprofundada e crítica. Além da necessidade da formação, a carência de materiais adequados e de incentivos institucionais são barreiras que impactam diretamente a prática pedagógica. Chenedu, professor do ensino médio, compartilha essa realidade:

Precisamos de materiais adequados, mais formação e apoio para que possamos aplicar de fato o que aprendemos em teoria. Sem o incentivo institucional e financeiro, é muito difícil criar ações que tragam uma mudança real dentro da escola. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

O relato de Chenedu evidencia que, embora haja diretrizes que prevejam a educação para as relações étnico-raciais, a ausência de recursos concretos inviabiliza a transformação dessas diretrizes em práticas efetivas. Dessa forma, a implementação da temática racial no currículo escolar muitas vezes se resume a abordagens pontuais, sem continuidade ou aprofundamento.

A discussão sobre a efetivação de políticas educacionais para a promoção das relações étnico-raciais encontra respaldo na literatura acadêmica. Sobre isso, Gomes (2017) destaca que a implementação dessas políticas exige um compromisso real do poder público na oferta de suporte financeiro e na formação continuada dos docentes. Segundo a autora, sem um planejamento estruturado que garanta a inserção permanente do tema no currículo escolar, as ações tornam-se superficiais e incapazes de romper com a lógica eurocêntrica predominante na educação brasileira. Nessa perspectiva, a falta de investimento compromete não apenas a capacitação dos professores, mas também o acesso dos estudantes a conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Para garantir uma educação inclusiva e antirracista, é necessário um esforço conjunto

entre escolas, universidades e órgãos governamentais, assegurando não apenas diretrizes normativas, mas condições reais para sua aplicação.

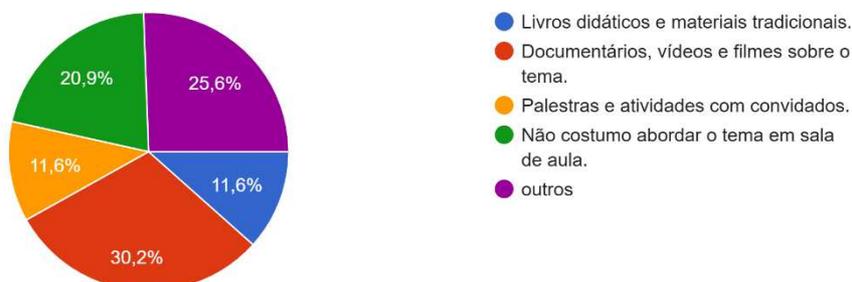
Diante dos desafios evidenciados, torna-se imprescindível que as políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais avancem para além das diretrizes normativas e se materializem em ações concretas. A efetividade dessas políticas depende de investimentos contínuos na formação docente, na produção de materiais didáticos adequados e no fortalecimento das condições de trabalho dos educadores. Sem esses elementos, as iniciativas permanecem fragmentadas e incapazes de promover mudanças estruturais na educação. Nesse sentido, é fundamental discutir como os recursos pedagógicos disponíveis – ou a ausência deles – influenciam diretamente a abordagem das questões étnico-raciais no cotidiano escolar e o impacto que materiais didáticos contextualizados podem ter na construção de uma educação mais inclusiva e representativa.

Dessa forma, a efetividade dos recursos pedagógicos está diretamente relacionada à sua diversificação e à forma como são incorporados no planejamento escolar. Para que o ensino das relações étnico-raciais seja contínuo e significativo, é essencial que os materiais utilizados dialoguem com a realidade dos estudantes e estejam alinhados a estratégias pedagógicas inovadoras. O gráfico 1 a seguir ilustra a variedade de recursos empregados nas práticas educativas, evidenciando a necessidade de uma abordagem ampla e articulada, que vá além dos conteúdos tradicionais e explore diferentes formatos, como livros, filmes, jogos, exposições culturais e parcerias institucionais.

Gráfico 1 – Utilização de Recursos pedagógicos

15. Quais são os principais recursos que você utiliza para abordar o tema das relações étnico-raciais em sala de aula?

43 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise dos dados apresentados no Gráfico 2 revela aspectos significativos sobre a abordagem da temática racial em sala de aula. Embora 13 professores (30,2%) relatem o uso de recursos audiovisuais, como filmes e documentários – ferramentas com potencial para estimular reflexões profundas e engajar os estudantes –, a predominância de materiais didáticos tradicionais entre 5 docentes (11,6%) e a ausência total do tema em 9 casos (20,9%) evidenciam lacunas preocupantes. Esses números levantam questionamentos sobre a disponibilidade de materiais específicos e a formação dos professores para utilizá-los de maneira criativa e intencional. Estariam os educadores devidamente preparados para selecionar e aplicar recursos que ampliem a compreensão sobre as contribuições afro-brasileiras e africanas, ou a falta de apoio institucional restringe suas possibilidades de inovação?

Além disso, a forte dependência de recursos audiovisuais, apesar de seu valor pedagógico, pode indicar uma abordagem pontual e superficial da questão racial, especialmente se esses materiais não estiverem integrados a um planejamento didático estruturado. Torna-se essencial questionar se tais recursos são utilizados de forma crítica ou apenas como complementos às aulas. A ausência de qualquer abordagem sobre o tema por parte de 9 professores (20,9%) reforça a necessidade de formação continuada que estimule a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, alinhadas com os princípios da Lei 10.639/2003.

Gomes (2017) aponta que romper com a linearidade e o eurocentrismo dos materiais didáticos exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo

que estas estejam alinhadas com as vivências e identidades dos estudantes. Essa transformação, no entanto, depende de uma formação continuada que capacite os educadores a trabalharem com recursos diversificados e críticos, integrando-os ao contexto escolar de forma intencional e significativa. Como assegurar, então, que essas formações ultrapassem o âmbito teórico e impactem efetivamente as práticas em sala de aula?

A crítica de Gonzalez (1988) à dependência de paradigmas coloniais (formas de pensar, estruturas de poder e narrativas culturais herdadas do período colonial que ainda influenciam a sociedade atual), também reforça a necessidade de repensar os recursos educacionais. A utilização de materiais tradicionais sem um olhar reflexivo não só perpetua narrativas hegemônicas, como também invisibiliza a riqueza das contribuições afro-brasileiras e africanas. Para superar esse problema, é essencial incorporar metodologias criativas que transformem a sala de aula em um espaço de desconstrução de estereótipos e valorização da diversidade cultural. Isso exige que os professores sejam incentivados a explorar novos recursos, como projetos interdisciplinares, atividades baseadas em problematizações e o uso de linguagens artísticas, audiovisuais e digitais. Esses caminhos não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também criam oportunidades para que a educação se torne verdadeiramente inclusiva e promotora de equidade.

Assim, o desafio de superar a dependência de materiais tradicionais e a ausência de abordagem da temática das relações étnico-raciais passa pela articulação entre políticas públicas e formação docente. É fundamental que os professores sejam incentivados a explorar recursos audiovisuais, metodologias ativas e práticas interdisciplinares que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. Apenas com esse compromisso será possível garantir que a educação se torne um espaço de transformação social e combate ao racismo. Durante as entrevistas realizadas foi levantada a pergunta sobre o papel da supervisão e as estratégias pedagógicas para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER). As respostas dos participantes apontam que a supervisão pedagógica desempenha um papel essencial na implementação da Lei 10.639/2003, sendo responsável por oferecer suporte pedagógico e logístico à equipe escolar. Entre suas ações prioritárias está a

promoção e o apoio a atividades como a Semana da Consciência Negra, que demandam organização, planejamento e recursos para sua realização.

Ajudamos na organização e execução de eventos como a Semana da Consciência Negra, mas é visível que a falta de planejamento mais estratégico e recursos financeiros limitam o alcance e o impacto dessas atividades. (Amina, especialista, 11/12/2024)

Eu sempre deixo claro para a equipe que estou totalmente disponível para apoiar em todas as iniciativas relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003 e outras atividades que valorizem a cultura afro-brasileira, como a Semana da Consciência Negra. No entanto, sei que, muitas vezes, a falta de um planejamento mais estruturado e os recursos limitados dificultam a realização dessas ações da forma que gostaríamos. (Kuame, gestor, 11/12/2024)

Diante desse contexto, Gomes (2017) enfatiza a importância de transformar a escola em um espaço de trocas culturais e reconhecimento das identidades afro-brasileiras, enquanto Bento (2006) destacam que o suporte institucional é fundamental para consolidar práticas pedagógicas que vão além de ações pontuais. Assim, ao incentivar e valorizar iniciativas dos professores, a supervisão não apenas garante a execução de projetos, mas também fortalece a construção de uma cultura escolar antirracista, ampliando as possibilidades de engajamento da comunidade escolar.

Os desafios culturais e pedagógicos representam outro entrave significativo à integração da história e cultura afro-brasileira no currículo. A falta de formação contínua e o desinteresse de alguns docentes são questões recorrentes, com relatos de que muitos não estudam o assunto ou abordam a temática de forma pontual e isolada, sem continuidade ou interdisciplinaridade.

Infelizmente, muitos dos meus colegas não abordam a temática das relações étnico-raciais de forma contínua ao longo do ano letivo. Alguns até evitam o assunto ou, quando o tratam, o fazem de forma pontual. (Abdul, professor, 27/12/2024)

É um desafio observar que muitos professores abordam as questões étnico-raciais de maneira isolada, sem a continuidade necessária e sem integrar as outras disciplinas (Zola, especialista, 18/12/2024).

A falta de continuidade na abordagem das relações étnico-raciais no ambiente escolar evidencia um problema estrutural na formação e no planejamento

pedagógico. Como apontam Abdul e Zola, muitos docentes tratam o tema de forma pontual, sem articulação com outras disciplinas, o que enfraquece seu potencial transformador. Essa lacuna reflete a ausência de uma política institucional sólida que incentive a transversalidade da temática no currículo escolar. Neste sentido, segundo Cavalleiro (2001), a efetivação de uma educação antirracista exige um compromisso coletivo, no qual professores de diferentes áreas do conhecimento trabalhem de maneira integrada, garantindo que as relações étnico-raciais sejam abordadas como um eixo fundamental da formação dos estudantes, e não como um tema periférico ou restrito a momentos específicos do calendário escolar.

Essa postura reforça paradigmas coloniais e impede a desconstrução de narrativas hegemônicas (Gonzales, 1988). A presença de preconceitos em falas e práticas pedagógicas também reflete o contexto social de vulnerabilidades enfrentado pelos alunos, especialmente afrodescendentes, que são desmotivados por comportamentos estereotipados. Apesar disso, há reconhecimento do potencial transformador da educação, principalmente para comunidades afrodescendentes, desde que práticas pedagógicas integradas e culturalmente abrangentes, incluindo elementos artísticos como a música, sejam promovidas.

A formação continuada, essencial para abordar a temática étnico-racial, é frequentemente prejudicada pela insuficiência do tempo destinado ao "Módulo II" nas escolas. Esse espaço deveria servir para discussões coletivas e formações pedagógicas, mas, em muitos casos, não é utilizado de forma ideal.

Eu acredito que isso se deve muito mais à demanda de trabalho e às condições objetivas enfrentadas pelos especialistas em Educação Básica no Estado de Minas Gerais, assim como à carga horária dos professores. Quando não conseguimos cumprir de forma ideal as horas do módulo 2, é porque os professores estão sobrecarregados, e diversas temáticas acabam sendo subjugadas. Infelizmente, a questão da educação étnico-racial também fica restrita a um trabalho pontual, em vez de ser abordada de maneira contínua e aprofundada ao longo de todo o ano. (Adama, especialista, 17/12/2024).

A menção à dificuldade de cumprir as horas do módulo 2 reflete um problema sistêmico: a falta de tempo e suporte adequado leva à priorização de conteúdos mais tradicionais, relegando temáticas essenciais, como a educação étnico-racial, a abordagens pontuais e superficiais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas

públicas que garantam melhores condições de trabalho aos educadores, permitindo-lhes aprofundar discussões fundamentais para a formação crítica dos estudantes.

Neste sentido, Gomes (2017) ressalta a importância de garantir momentos formativos que preparem os docentes para integrar a temática afro-brasileira no currículo com criatividade e criticidade. A falta de integração entre disciplinas, conforme observado nas entrevistas, é outra barreira que dificulta uma abordagem mais ampla e transformadora da Lei 10.639/2003. Assim, segundo uma das entrevistadas “a falta de integração entre as disciplinas faz com que o trabalho fique mais voltado para Artes e História, sem explorar de forma mais ampla as conexões com outras áreas do conhecimento (Makeda, professora, 07/01/2025).

Nesta mesma direção, Amina relata que “a falta de integração entre as áreas impede uma abordagem mais rica e contínua do tema étnico-racial. A articulação interdisciplinar é essencial” (especialista, 17/12/2024) e para Nia,

A falta de integração entre as disciplinas é um dos maiores desafios que enfrentamos. Muitas vezes, temos temas que se complementaríamos perfeitamente, como a história das culturas afro-brasileira e africana, mas, por questões de tempo e estrutura, acabamos trabalhando de forma isolada. Se houvesse mais colaboração entre as áreas, seria possível desenvolver um trabalho mais significativo e profundo com os alunos (professora, 12/01/2025).

Para superar esses desafios, é necessário investir em práticas pedagógicas colaborativas que rompam com abordagens fragmentadas e ofereçam aos estudantes uma compreensão mais completa da história e cultura afro-brasileira.

Isso pode ser feito por meio de projetos interdisciplinares que articulem conteúdos de Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química e Sociologia, por exemplo. Essas práticas permitem que a temática da história e cultura afro-brasileira seja abordada de maneira mais ampla e contextualizada, possibilitando uma aprendizagem mais rica e significativa. A integração de diferentes disciplinas favorece a construção de um conhecimento mais complexo, que dialoga com múltiplas perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais profunda da diversidade cultural. Além disso, é fundamental que haja espaços para troca de experiências e ideias entre os educadores, com apoio de gestores e especialistas, para garantir que a implementação seja eficaz e alinhada aos objetivos da BNCC.

Uma abordagem colaborativa entre disciplinas permite uma compreensão mais abrangente dos conteúdos. - Desta forma, a abordagem interligada de diversas disciplinas contribui para o fortalecimento da identidade racial e a compreensão crítica das desigualdades sociais (Gomes, 2007) portanto, afirmamos que "a transversalidade do tema é uma estratégia fundamental para a desconstrução de estereótipos e a promoção da equidade racial nas práticas pedagógicas" (Cardoso, 2014, p. 102).

A transformação do currículo escolar para contemplar de forma efetiva a história e cultura afro-brasileira requer um esforço conjunto entre políticas públicas, gestão escolar e práticas docentes. Esse processo passa por desconstruir estruturas racistas e paradigmas eurocêntricos, promovendo uma educação alinhada às vivências e identidades dos estudantes afrodescendentes (Gonzales, 1988). Isso exige um compromisso institucional com a formação continuada, a ampliação de recursos didáticos e a promoção de uma cultura pedagógica inclusiva. Além disso, integrar a temática de maneira interdisciplinar e articulada ao currículo é essencial para que a educação cumpra seu papel transformador, proporcionando aos alunos ferramentas para enfrentar as desigualdades sociais e culturais que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro.

A escassez de materiais e recursos adequados para abordar as relações étnico-raciais foi outro ponto crítico destacado pelos professores. A ausência de conteúdos pedagógicos que contemplem as experiências e contribuições afro-brasileiras no material didático compromete o desenvolvimento de aulas que dialoguem com as diretrizes. Os professores relataram dificuldades em encontrar recursos atualizados e acessíveis para aplicar atividades que transcendam abordagens superficiais ou pontuais.

Aqui na escola, tentamos explorar mais o lado artístico das culturas afro-brasileira e africana, mas os recursos são escassos. Os poucos materiais que conseguimos não são suficientes para um trabalho contínuo e enriquecedor, o que faz com que o assunto acabe sendo tratado de forma pontual e sem profundidade. (Makeda, professora, 07/01/2025)

A construção de uma educação antirracista depende de um suporte pedagógico que represente as diversidades culturais e históricas da sociedade brasileira, algo ainda negligenciado pelas políticas públicas educacionais (Carine,

2020). Esses desafios apontam para a necessidade urgente de repensar as estruturas e práticas escolares para que a implementação das diretrizes se torne efetiva. Além de investimentos na formação docente e na produção de materiais didáticos adequados. É fundamental que as escolas promovam uma cultura de integração interdisciplinar e valorização das relações étnico-raciais como parte essencial do processo educativo. A luta por uma educação antirracista exige um compromisso coletivo que articule políticas públicas, práticas pedagógicas e engajamento da comunidade escolar para transformar a realidade educacional brasileira (Gomes, 2017; Silva, 2018; Carine, 2020).

A escassez de materiais didáticos específicos e a ausência de políticas estruturantes revelam não apenas um desafio pedagógico, mas também um reflexo do racismo estrutural presente nas instituições de ensino (Gomes, 2017). Sem um suporte adequado, os professores encontram dificuldades para tratar a temática de forma contínua e integrada ao currículo escolar. Nesse sentido, a falta de iniciativas da SEEMG para oferecer formações e oficinas voltadas ao tema reforça a lacuna existente entre as diretrizes educacionais e a prática docente. Diante desse cenário, é fundamental avançar na discussão sobre a integração curricular, garantindo que as relações étnico-raciais sejam abordadas de maneira transversal e permanente nas diferentes áreas do conhecimento, o que será abordado na próxima seção.

3.3.1.1 A Integração Curricular como barreira estrutural

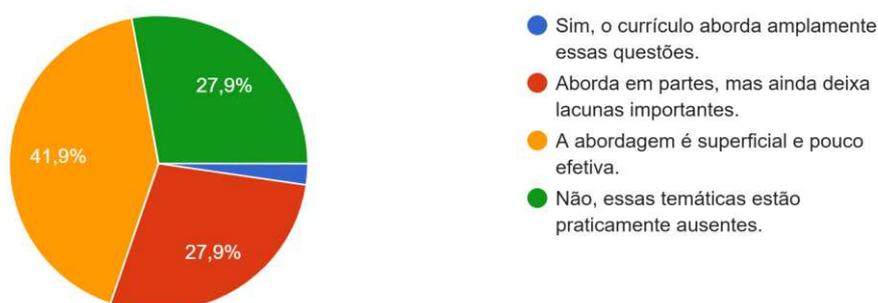
Nesta subseção, vamos explorar a integração curricular como uma ferramenta necessária para a promoção da educação das relações étnico-raciais e garantir a inserção efetiva da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar. A proposta de integração curricular busca superar abordagens fragmentadas, articulando diferentes disciplinas em um trabalho coletivo que valorize a transversalidade dos conteúdos, como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). No gráfico 2 a seguir, apresentaremos dados que refletem as percepções dos educadores sobre a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar atual. As respostas revelam que uma parte significativa dos entrevistados, expressa por 18 professores (41,9%) considera a abordagem superficial, enquanto os demais

apontam lacunas importantes no tratamento da temática, indicando que a inclusão dessas questões ainda não é suficientemente ampla ou integrada ao currículo e apenas uma porcentagem muito pequena dos respondentes do questionário mencionam que o currículo aborda amplamente a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Gráfico 2 - Percepções dos Educadores sobre a Abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo Escolar

14. Em seu ponto de vista, o currículo atual contempla suficientemente a história e cultura africana e afro-brasileira?

43 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados apresentados no gráfico 2 revelam um panorama preocupante sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola pesquisada. A maioria dos respondentes, que corresponde a 30 professores (69,8%) acredita que o currículo escolar atual aborda de forma superficial, fragmentada ou até ausente a história e cultura africana e afro-brasileira. Esses dados refletem uma realidade na qual, apesar da legislação e das diretrizes curriculares que preveem a inclusão dessas temáticas, a prática educacional ainda não é suficientemente estruturada para integrar as questões étnico-raciais de forma eficaz e transformadora.

A ausência ou a abordagem superficial do conteúdo histórico e cultural africano e afro-brasileiro nos currículos reflete um desafio central da educação brasileira: a persistente manutenção de um currículo eurocêntrico, que minimiza a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade.

Embora existam políticas que busquem a implementação de uma educação antirracista, a resistência ao reconhecimento e à valorização das culturas afro-brasileiras continua presente no currículo escolar, muitas vezes de maneira silenciada ou distorcida (Candau, 2008; Silva, 2018). Isso reforça a invisibilidade das questões raciais e a marginalização da identidade negra no espaço escolar, dificultando a construção de uma educação realmente inclusiva e igualitária. Assim, a formação de um currículo que realmente promova a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais deve ir além da mera inclusão de conteúdos, sendo necessário transformá-lo em um instrumento de descolonização e de construção de uma sociedade mais justa (Candau, 2008; Silva, 2018).

Além disso, a fragmentação e as lacunas apontadas nas respostas dos participantes, indicam que a abordagem das questões étnico-raciais ainda se dá de maneira pontual, sem uma articulação real entre as diversas áreas do conhecimento. A interligação das disciplinas, como propõem Tardif (2014), é essencial para uma compreensão mais ampla e contextualizada das relações étnico-raciais, favorecendo uma educação integral e interconectada que permita aos alunos refletirem sobre o racismo, as desigualdades históricas e as culturas africanas e afro-brasileiras de forma profunda e contínua. Esse esforço requer que o currículo não apenas traga a história e cultura afro-brasileira, mas também problematize as questões raciais de forma transversal, de modo a construir um ambiente escolar realmente antirracista e inclusivo.

Sobre isso, Almeida (2019) discute como o racismo estrutural se manifesta nas instituições educacionais, perpetuando práticas que invisibilizam as contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Ao tratar a História e Cultura Afro-Brasileira de maneira episódica, a escola reforça uma lógica eurocêntrica, negligenciando o pluralismo cultural e histórico do país. Isso levanta questões importantes sobre o papel da escola na formação crítica e cidadã, e a necessidade de transformar a abordagem dessa temática, superando a inércia institucional que limita a visão da história negra a um apêndice no currículo escolar.

Gonzalez (1984), ao tecer uma crítica às estruturas sociais brasileiras, complementa essa reflexão ao destacar que o silenciamento das culturas afro-brasileiras nas práticas pedagógicas não é uma falha educacional isolada, mas um reflexo de um projeto histórico de exclusão. A autora defende uma educação que

reconheça e valorize as contribuições das populações negras, propondo a integração dessas narrativas como elementos centrais do currículo. Contudo, a efetivação dessa mudança exige não apenas a revisão dos conteúdos, mas também uma transformação na postura dos educadores e nas estruturas das instituições escolares, que ainda mantêm um imaginário educacional marginalizado.

A incorporação da história e cultura afro-brasileira no currículo enfrenta desafios estruturais e sistêmicos que limitam o avanço da Lei 10.639/2003, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio. O extenso currículo e os itinerários formativos nem sempre contemplam essa temática, deixando lacunas importantes.

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a crítica ao modelo escolar ultrapassado, que ainda apresenta uma estrutura rígida e pouco receptiva às mudanças necessárias para incluir práticas pedagógicas antirracistas.

O modelo escolar que temos hoje ainda reflete uma estrutura ultrapassada, rígida, que não dialoga com as demandas atuais da sociedade. Ele permanece engessado em práticas tradicionais, com pouca abertura para inovações pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade e a inclusão de temáticas essenciais, como as questões étnico-raciais (Chenedu, professor, 17/12/2024)

Os entrevistados ressaltaram que a homogeneidade na aprendizagem desconsidera as diferenças culturais e individuais dos alunos, perpetuando desigualdades. A interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade foram apontadas como estratégias pedagógicas que precisam ser melhor exploradas para integrar as questões raciais de forma mais ampla e significativa.

Olha, a interdisciplinaridade é uma ferramenta fundamental, mas ainda precisa ser muito mais explorada nas escolas. A gente fala muito sobre a importância de integrar as questões raciais ao currículo, mas isso ainda acontece de forma superficial e desconectada entre as disciplinas (Chenedu, professor, 17/12/2024)

A homogeneização do ensino, que muitas vezes ignora as diferenças culturais e individuais dos alunos, é uma prática que perpetua as desigualdades dentro do sistema educacional. A necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a diversidade dos estudantes é defendida por diversos teóricos, como Hall (2006), que enfatiza a importância de entender a cultura e identidade de cada aluno para a

construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Neste contexto, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade emergem como ferramentas essenciais para integrar as questões raciais de maneira mais profunda e significativa, permitindo que sejam abordadas de forma contextualizada e relacionada às diferentes áreas do conhecimento. No entanto, como bem destacou o professor Chenedu a aplicação dessa abordagem ainda é superficial nas escolas, com uma desconexão entre as disciplinas que dificulta a incorporação genuína dos temas raciais. A integração efetiva dessas questões exige, portanto, não apenas vontade política, mas também um esforço conjunto entre as diferentes áreas do conhecimento, além de uma formação docente que os instrumentalize a utilizar a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade de forma reflexiva e transformadora.

Apesar dos desafios, os entrevistados sugeriram que a maior integração entre as diferentes áreas de conhecimento e o planejamento curricular são essenciais para superar as limitações atuais. A implementação eficaz da interdisciplinaridade requer uma abordagem intencional, onde as questões raciais sejam tratadas de forma integrada e coerente entre as disciplinas. Esse processo deve respeitar as identidades culturais dos estudantes e promover uma aprendizagem inclusiva (Santos, 2007). Contudo, para que isso aconteça, é fundamental que os educadores recebam e busquem formação contínua, permitindo uma prática pedagógica mais criativa e aprofundada no trato das questões étnico-raciais.

Eu acredito que trabalhar a história e a cultura afro-brasileira ao longo de todo o ano letivo é essencial. Não dá para limitar essa discussão a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. É preciso um planejamento articulado entre as disciplinas, onde História, Língua Portuguesa, Artes e até mesmo Ciências possam dialogar e trazer essas questões de forma integrada. (Abdul, professor, 27/12/2024)

O entrevistado destaca a ideia de trabalhar a história e cultura afro-brasileira ao longo de todo o ano letivo, com planejamento articulado entre diferentes disciplinas e a valorização de abordagens pedagógicas contextualizadas. A inclusão do tema como pauta permanente, apoiada por políticas institucionais e maior engajamento da comunidade escolar, foi enfatizada como essencial para consolidar práticas efetivas. A transformação educacional depende do reconhecimento da contribuição histórica e cultural das populações negras (Gonzales, 1982). Neste

sentido, Carine (2020) propõe que o envolvimento coletivo e o suporte institucional são fundamentais para garantir a continuidade das ações educativas. Nesta mesma direção, Gomes (2017) defende que a educação para as relações étnico-raciais deve estar enraizada no planejamento curricular para alcançar resultados duradouros.

Desta forma, um desafio central persiste: a ausência de sistematização e integração interdisciplinar nas práticas escolares. A falta de ações organizadas e contínuas dificulta a aplicação efetiva das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, levando à percepção de que as iniciativas voltadas às relações étnico-raciais são pontuais e desvinculadas do restante do currículo. Assim, conforme Abdul “a ausência de ações organizadas e contínuas faz com que as diretrizes pareçam algo isolado, como se as relações étnico-raciais fossem um tema extra, e não parte integral do currículo escolar.” (Abdul, professor, 27/12/2024). Neste contexto, cumpre mencionar que a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 requer o envolvimento coletivo de educadores e gestores na criação de práticas educativas que contextualizem as contribuições afrodescendentes e promovam uma verdadeira transformação curricular (Silva, 2007).

A interdisciplinaridade é uma estratégia fundamental para integrar a história e a cultura afro-brasileira ao currículo escolar, favorecendo uma abordagem ampla e enriquecedora. Contudo, a interdisciplinaridade não se resume à articulação entre disciplinas, mas envolve uma postura pedagógica que busca a construção de conhecimento de forma colaborativa e significativa (Silva, 2007). Nesse sentido, a supervisão pedagógica desempenha um papel essencial ao estimular práticas que conectem o tema étnico-racial às diversas áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem transversal que potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a implementação de projetos que valorizem as contribuições afro-brasileiras contribui para desconstruir estereótipos, promovendo a compreensão da diversidade cultural e o combate ao racismo no ambiente escolar. Portanto, é necessário alinhar o currículo às vivências e identidades dos alunos (Gomes, 2017) e a inclusão de narrativas afro-brasileiras é uma ferramenta poderosa para tal (Silva, 2007).

Alinhar o currículo às vivências e identidades dos alunos exige a integração de suas experiências culturais e sociais no processo de ensino, utilizando

estratégias pedagógicas que tornem o aprendizado mais significativo. Isso inclui, por exemplo, a adaptação contínua dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira ao longo de todo o ano letivo, em vez de apenas em datas comemorativas. A interdisciplinaridade pode ser uma ferramenta essencial para conectar áreas como História, Artes e Literatura, enriquecendo o currículo e tornando-o mais próximo das vivências dos estudantes (Fazenda, 1999). Uma prática eficaz seria a realização de atividades que permitam aos alunos explorarem a influência da música africana nas manifestações culturais brasileiras ou incentivar o compartilhamento de histórias pessoais e comunitárias, como por meio de entrevistas com membros mais velhos ou registros de práticas culturais locais, aproximando o conteúdo da realidade dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista.

Outro ponto crítico apontado pelos entrevistados foi a desarticulação curricular e a falta de integração interdisciplinar, como nos relata Raul.

Então, na escola não existe essa articulação, porque nos livros didáticos pode ter algum conteúdo, mas as disciplinas não dialogam. Por quê? Porque o governo não orienta, não estimula, não dá subsídios para que a gente possa sentar e articular um plano real, concreto de intervenção, de desenvolvimento, de abordagem desse assunto nas várias disciplinas ao mesmo tempo durante o ano. (Abdul, professor, 27/12/2024)

A falta de um diálogo efetivo entre as disciplinas não só limita a abordagem das questões étnico-raciais, mas também contribui para a manutenção de uma educação fragmentada, que não reflete a complexidade e a diversidade das realidades sociais. Esse fenômeno evidencia a dificuldade em descolonizar o currículo, que ainda carrega estruturas e práticas pedagógicas que marginalizam as vozes e experiências dos grupos racializados. Como aponta Carine (2020), a construção de práticas educativas antirracistas depende da articulação entre diferentes áreas do saber, permitindo uma análise mais ampla e crítica das questões sociais, políticas e culturais. Essa visão interdisciplinar, que deve ser incorporada no planejamento curricular, proporciona uma compreensão mais profunda e conectada da história e cultura afro-brasileira.

A integração curricular, desta forma, é essencial para a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e favoreça a formação de cidadãos

mais críticos e conscientes (Gomes, 2017), isto que a falta de articulação entre as disciplinas e a fragmentação do currículo dificultam uma abordagem contínua e profunda da história e cultura afro-brasileira, perpetuando a invisibilidade dessas questões. No entanto, essa articulação não deve se limitar apenas a ações pontuais, mas ser incorporada de maneira contínua e estrutural nas práticas pedagógicas.

Portanto, a integração curricular surge como uma chave para superar as barreiras estruturais que ainda limitam a efetiva implementação das questões étnico-raciais no ensino, sendo fundamental para garantir uma educação mais inclusiva e transformadora (Gomes, 2017). Contudo, essa integração não deve ser apenas uma questão de ajuste nas estruturas curriculares, mas também de conscientização e preparo dos educadores para uma abordagem pedagógica mais crítica e conectada com as realidades sociais.

Avançando para o próximo ponto, é necessário também refletir sobre as barreiras subjetivas que os educadores enfrentam, como preconceitos e resistências internas, que impactam a forma como as questões étnico-raciais são trabalhadas no cotidiano escolar, o que será abordado na próxima seção.

3.3.2 Limitações pedagógicas

Nesta seção, serão abordadas duas grandes limitações que impactam a implementação de uma educação antirracista: a formação continuada e o trabalho coletivo. A primeira subseção discutirá como a ausência de programas regulares e aprofundados sobre relações étnico-raciais compromete a preparação dos educadores, dificultando a aplicação de práticas pedagógicas integradas ao currículo. Já a segunda subseção analisará os desafios do trabalho coletivo dentro das escolas, destacando a necessidade de articulação entre docentes, gestores e demais agentes educacionais para consolidar estratégias eficazes e sustentáveis no enfrentamento do racismo estrutural.

3.3.2.1 A questão da formação continuada

Nesta subseção, vamos abordar a formação continuada de professores, como elementos fundamentais para a implementação eficaz de práticas pedagógicas que

promovam a educação das relações étnico-raciais. A formação continuada permite que os professores revisitem suas práticas, ampliem seus conhecimentos e desenvolvam competências para lidar com as complexidades do racismo estrutural e da valorização das contribuições afro-brasileiras no ambiente escolar. No gráfico 3 a seguir, apresentamos as principais dificuldades apontadas pelos educadores na implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas, evidenciando como esses desafios impactam diretamente o processo de formação e a capacidade de promover uma educação antirracista efetiva.

Gráfico 3 - Principais Dificuldades na Implementação da Lei 10.639/2003

13. A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e afri...para a implementação da Lei 10.639/2003 na escola?
43 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Entre os principais entraves, 18 professores (41,9%) apontam a ausência de formação específica como uma barreira significativa, enquanto 10 docentes (23,3%) destacam a resistência ou o receio em abordar a temática. Esses números revelam que os desafios estão enraizados tanto em aspectos estruturais, associados ao racismo institucional que envolvem preconceitos internalizados e a falta de preparo pedagógico. A necessidade de uma formação contínua para os educadores, com foco na capacitação para lidar com questões raciais de forma eficaz e transformadora também foi abordada nas entrevistas, como podemos perceber nos relatos abaixo.

Percebe-se que muitos professores têm boa vontade, mas esbarra na falta de preparo para lidar com as questões raciais em sala de

aula. Por isso, acho essencial investir em formação continuada (Adama, especialista, 17/12/2024)

Precisamos de capacitações que realmente ajudem os educadores a compreender a profundidade dessas questões e a trabalhar de forma transformadora com os alunos (Makeda, professora, 07/01/2024)

A formação continuada é fundamental para que os professores não apenas compreendam a teoria, mas também possam aplicar os conceitos antirracistas na prática cotidiana (Carine, 2020). A ausência dessa formação pode levar à reprodução de práticas discriminatórias e à manutenção de um sistema educacional que exclui as contribuições e histórias da população negra.

A formação continuada de professores é essencial para garantir uma educação de qualidade e alinhada às demandas sociais. A formação docente não deve ser encarada como um evento pontual, mas como um processo contínuo, fundamentado na prática e no diálogo com as realidades vivenciadas pelos educadores (Tardif, 2014). A profissionalização docente requer um esforço constante para articular saberes teóricos, pedagógicos e contextuais, além de promover reflexões críticas sobre as práticas diárias. Dessa forma, a formação continuada desempenha um papel crucial na transformação do professor em um agente ativo de mudanças sociais, capaz de enfrentar desafios como o racismo estrutural e as desigualdades educacionais.

A formação continuada vai além da aquisição de novas competências, pois se constitui em um espaço de construção identitária e de fortalecimento da profissão docente (Nóvoa, 1997). Assim, os programas de formação precisam estar conectados às especificidades do contexto escolar e às necessidades reais dos educadores, valorizando suas experiências e promovendo o compartilhamento de saberes. Assumem relevância, neste contexto, práticas formativas colaborativas, que incentivem o trabalho coletivo e o desenvolvimento de projetos integrados, capazes de enriquecer o currículo escolar e de promover uma educação mais inclusiva e democrática (Nóvoa, 1997).

Diante desse cenário, é imprescindível que políticas públicas educacionais sejam elaboradas com foco na formação contínua dos professores, garantindo subsídios teóricos e práticos para a implementação efetiva de uma educação antirracista. Mais do que ações pontuais, é necessário um compromisso institucional com programas formativos que desafiem os preconceitos estruturais e incentivem

práticas pedagógicas transformadoras. Apenas assim será possível transformar o ambiente escolar em um espaço que valorize e respeite a diversidade, cumprindo seu papel na construção de uma sociedade plural.

A ausência de formações frequentes para professores levanta questões fundamentais sobre o papel das instituições educacionais e das políticas públicas no enfrentamento do racismo estrutural. Por que, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, ainda há um descompasso tão evidente entre a legislação e sua prática? A resposta reside, em parte, no descaso institucional que negligencia a formação contínua como um pilar essencial para a implementação efetiva da educação antirracista. Sem formações específicas, os professores permanecem com poucas ferramentas teóricas e práticas para desconstruir paradigmas eurocêntricos e abordar com profundidade as relações étnico-raciais em suas aulas.

Munanga (2004) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a falta de formação docente específica perpetua o racismo estrutural nas práticas pedagógicas. O autor ressalta que capacitações regulares, com abordagem crítica, são indispensáveis para desconstruir visões eurocêntricas e promover uma educação que reconheça e valorize as contribuições africanas e afro-brasileiras. Sem esse investimento na formação docente, muitos educadores permanecem com pouco preparo para tratar a temática de maneira consistente, comprometendo os avanços que a Lei 10.639/2003 busca alcançar. Por isso, enfrentar a ausência de formações regulares é um passo indispensável para assegurar que a escola vá além da mera perpetuação de desigualdades, tornando-se um ambiente de desenvolvimento humano e fortalecimento da inclusão.

Geralmente, as capacitações, as reuniões que nós temos no âmbito da SRE ou da Secretaria de Educação, são capacitações pontuais, então não existe nada que seja contínuo, então acredito que seja um efeito cascata. (Adama, especialista 17/12/204)

As respostas dos entrevistados sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e pela Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF) destacam a insuficiência e a descontinuidade das iniciativas voltadas à implementação da Lei nº

10.639/2003. Alguns professores reconhecem a ausência de esforços robustos e estruturados, classificando as capacitações como "pontuais" e "rasas".

A falta de programas permanentes dificulta muito o trabalho com a temática étnico-racial no dia a dia da escola. Além disso, os cursos que aparecem nem sempre são bem divulgados, e muitos professores acabam nem sabendo dessas oportunidades. (Amina, especialista, 11/12/2024)

A crítica à falta de programas permanentes reflete uma lacuna na política educacional que afeta diretamente a prática pedagógica, evidenciada na dificuldade de incorporar a temática étnico-racial ao currículo. A formação continuada deve ser um espaço de reflexão crítica e construção coletiva, indo além de abordagens superficiais para transformar efetivamente as práticas pedagógicas (Gomes, 2017). Neste contexto, pensando em uma educação antirracista, assume relevância um preparo docente que enfrente paradigmas coloniais, o que exige um compromisso institucional mais sólido e bem estruturado (Gonzales, 1988). Assim, Chenedu relata que:

A formação que a gente recebe ainda é muito superficial quando se trata das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Falta algo mais profundo, que realmente nos prepare para aplicar esses conteúdos de forma prática e consistente no dia a dia da sala de aula. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

As respostas dos professores entrevistados revelam que a formação docente ainda é insuficiente para a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Há um consenso sobre a falta de uma abordagem estruturada e contínua durante a formação inicial. Segundo os entrevistados o tema das relações étnico-raciais é frequentemente discutido de forma esporádica, em eventos pontuais ou de forma paralela, sem que seja integrado de maneira sistemática nos cursos de licenciatura. A ausência de integração curricular também foi apontada, com muitas licenciaturas não contemplando as questões étnico-raciais de maneira transversal, o que compromete a formação holística dos futuros professores.

Na formação institucional esse tema também não é abordado. Nesse sentido, é como se houvesse um verdadeiro deserto em relação a esse tema. Embora ele esteja presente nos documentos oficiais, na

prática, é totalmente ausente, tanto no conteúdo programático do meu curso e da minha disciplina, quanto na formação em geral. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

Na minha formação inicial, durante a licenciatura, pouco se abordava a questão étnico-racial, especialmente no que diz respeito à importância da influência da cultura africana e afro-brasileira sobre a nossa cultura e história. Também não se discutia adequadamente a negação de grandes figuras históricas e culturais, como africanos e afrodescendentes, ou a invisibilidade de pessoas negras que desempenharam papéis importantes no processo de independência e na luta e resistência contra a escravidão. (Abdul, professor, 27/12/2024)

Esses depoimentos evidenciam uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos professores em relação às questões étnico-raciais, um problema profundamente enraizado na estrutura educacional. A falta de uma abordagem sistemática desse tema na formação inicial impede que os educadores se tornem agentes de transformação, comprometidos com a inclusão e a valorização das identidades raciais na sala de aula. Esses relatos ressaltam a urgência de revisar e reformular os currículos e programas de formação docente, de modo que a questão étnico-racial deixe de ser um tema marginal, e seja incorporada como parte central da educação. Mas, para que isso aconteça, é necessário que as questões étnico-raciais perpassam todo o currículo de formação inicial, criando uma rede de conhecimentos interligados que favoreçam a construção de uma educação antirracista e inclusiva (Gomes, 2017). Somente com uma abordagem contínua, integrada e transversal é que será possível construir uma educação antirracista, que valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil.

Nesse contexto, a análise da formação inicial dos professores entrevistados evidencia a necessidade de problematizar a adequação das licenciaturas ao ensino das relações étnico-raciais. Embora as diretrizes atuais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e a mais recente Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), apresentem uma sistematização mais robusta e específica sobre essa temática, é essencial considerar o período de formação dos profissionais do universo pesquisado.

Os dados coletados por meio do questionário aplicado revelam que 67,7% dos professores participantes têm mais de 10 anos de atuação na docência, indicando que possivelmente foram formados antes da implementação da Resolução

CNE/CP nº 2/2015. Essa resolução marcou um avanço ao exigir a incorporação obrigatória da educação para as relações étnico-raciais nos currículos de formação inicial. No entanto, o fato de muitos docentes terem concluído sua graduação antes desse marco sugere que não tiveram acesso a uma abordagem estruturada sobre as relações étnico-raciais, o que pode repercutir diretamente em suas práticas pedagógicas atuais.

A formação continuada, especialmente em relação às relações étnico-raciais, é vista como uma necessidade urgente para os educadores. Os entrevistados relataram que a formação recebida durante a graduação é limitada e focada principalmente em áreas específicas, como a história, deixando de abordar o tema de forma holística e integrada.

Na graduação, a formação é muito focada em áreas específicas, como história, mas não aborda o tema das relações étnico-raciais de forma mais ampla e integrada. Isso deixa a gente com uma base limitada para trabalhar esse assunto na escola. (Makeda, professora, 07/01/2025)

A limitação da formação inicial no que se refere às relações étnico-raciais trazida pelos professores entrevistados evidencia um problema estrutural na educação de professores. Como aponta Gatti (2008), os cursos de licenciatura no Brasil tendem a priorizar uma formação fragmentada, com ênfase excessiva em conteúdos específicos das disciplinas, sem articular suficientemente temas transversais fundamentais, como a educação das relações étnico-raciais. Essa lacuna compromete a capacidade dos docentes de lidar com a diversidade em sala de aula e de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Dessa forma, a formação continuada se torna essencial para suprir essas deficiências, proporcionando aos professores um aprofundamento teórico e metodológico que os prepare a atuar de maneira crítica e transformadora.

No entanto, a efetividade da formação continuada depende não apenas da oferta de cursos e materiais, mas também da construção de espaços de reflexão coletiva dentro das escolas. A formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e dialógico, que ocorra na relação entre teoria e prática e esteja vinculado ao contexto escolar e às experiências dos docentes (Candau,

2010). Quando a formação continuada é ofertada de maneira pontual e desarticulada da realidade escolar, ela se torna insuficiente para provocar mudanças estruturais no ensino. Assim, para que os professores consigam superar as limitações da formação inicial e incorporar a temática étnico-racial em suas práticas pedagógicas, é necessário que haja investimentos institucionais em formações permanentes, colaborativas e interdisciplinares, que fortaleçam a construção de uma educação efetivamente antirracista. Além disso, os professores também podem buscar, por conta própria, formações continuadas, como pós-graduações, cursos livres e outras oportunidades de desenvolvimento profissional, ampliando seus conhecimentos e aprimorando suas abordagens pedagógicas em relação às questões étnico-raciais.

Essa deficiência de formação se reflete na falta de compreensão e na resistência de muitos professores em aplicar a Lei nº 10.639/2003 de maneira eficaz, resultando na invisibilidade das contribuições afro-brasileiras e africanas no currículo escolar. Sobre isso, Munanga (2012) argumenta que a atualização constante é crucial para que os docentes possam lidar com as complexidades e as mudanças que envolvem as questões raciais na sociedade e na educação, permitindo que a escola se torne um espaço de valorização das culturas afro-brasileira e africana. Sobre isso, Abdul e Chenedu relatam que

Eu já participei de algumas formações continuadas sobre educação para as relações étnico-raciais, mas, quando volto para a sala de aula, me deparo com a falta de recursos e materiais didáticos que realmente dialoguem com a nossa realidade. É frustrante saber o que precisa ser feito, mas não ter como implementar de forma eficaz. (Abdul, professor 27/12/2024)

Na formação continuada, a teoria é rica e nos inspira, mas, na prática, a falta de suporte e materiais didáticos específicos nos deixa desamparados. Sem esses recursos, muitas ideias acabam não saindo do papel. (Chenedu, professor, 17/12/2024)

Além disso, a implementação do conhecimento adquirido na formação continuada também é limitada pela falta de práticas pedagógicas concretas e de apoio institucional. Os professores indicaram que, muitas vezes, o conhecimento adquirido em cursos de formação continuada não é suficiente para a aplicação prática no dia a dia da sala de aula, devido à escassez de recursos, materiais didáticos adequados e a falta de articulação com outras disciplinas. Esse cenário reforça a necessidade de uma formação docente mais robusta, que vá além de

cursos pontuais, e de uma estrutura educacional que favoreça a integração das questões étnico-raciais em todos os aspectos da prática pedagógica. Para Silva (2007), a formação contínua e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento são fundamentais para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a formação continuada, por si só, não é suficiente para garantir mudanças efetivas na prática docente se não houver um esforço coletivo dentro da escola. A ausência de uma cultura de colaboração entre os educadores e a falta de espaços estruturados para o planejamento conjunto dificultam a consolidação de uma educação antirracista integrada ao currículo. Para que o conhecimento adquirido na formação se traduza em ações concretas, é essencial que os professores atuem de maneira colaborativa, construindo estratégias pedagógicas em conjunto e articulando suas práticas com as demais áreas do conhecimento. Assim, o trabalho coletivo pedagógico se apresenta como um elemento central para a superação das barreiras institucionais e para a construção de um ensino mais equitativo e comprometido com a valorização da diversidade, o que será abordado na próxima seção.

3.3.2.2 A questão do trabalho coletivo

O trabalho coletivo pedagógico é um fator essencial para a construção de uma educação antirracista efetiva. No entanto, muitas escolas ainda operam de maneira fragmentada, sem uma cultura colaborativa que favoreça o compartilhamento de saberes e práticas entre os docentes. Como aponta Tardif (2014), a docência não deve ser uma prática isolada, mas um processo coletivo de construção do conhecimento, em que a troca entre educadores potencializa a aprendizagem dos estudantes. No contexto das relações étnico-raciais, essa colaboração se torna ainda mais necessária, pois a superação do racismo estrutural na escola exige um esforço conjunto de planejamento, formação e ação. Sobre isso, Nia relata que

A gente percebe que, quando trabalhamos juntos, conseguimos desenvolver atividades mais consistentes. Mas a falta de tempo e de apoio institucional faz com que cada professor tenha que lidar com

essa temática sozinho, o que torna o processo muito mais difícil e limitado (Nia, professora, 12/01/2025).

A falta de espaços formais para o diálogo e planejamento conjunto reflete a ausência de políticas institucionais que incentivem a construção coletiva de estratégias pedagógicas antirracistas. Além disso, a resistência de alguns educadores em incorporar essa pauta ao seu trabalho demonstra como o racismo ainda é tratado como um problema isolado, e não como uma questão estrutural a ser enfrentada por toda a comunidade escolar. Segundo Lima (2022), a efetivação de uma educação antirracista depende da formação de redes de apoio entre professores e da atuação conjunta com gestores, especialistas e a comunidade, garantindo que a pauta não fique restrita a ações pontuais.

A escola precisa enxergar o trabalho coletivo como uma estratégia essencial para mudanças estruturais. Se cada professor e cada setor da escola continuar operando de forma isolada, o impacto das ações será sempre superficial” (Zola, especialista em educação, 18/12/2024).

Diante desse cenário, é fundamental que as escolas desenvolvam práticas institucionais que fortaleçam a cooperação entre os profissionais da educação, criando espaços permanentes de planejamento e reflexão. Somente com um compromisso coletivo será possível garantir que a educação antirracista seja um eixo estruturante do projeto pedagógico, e não apenas uma temática acessória trabalhada de forma eventual.

O fortalecimento do trabalho coletivo pedagógico é, portanto, um passo essencial para consolidar uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. No entanto, para que essa colaboração seja efetiva, é necessário que a escola ofereça condições estruturais e institucionais que viabilizem espaços de diálogo, planejamento e formação continuada. Sem esse suporte, as iniciativas individuais correm o risco de se perder diante dos desafios do cotidiano escolar. Assim, a construção de práticas pedagógicas mais integradas e transformadoras exige um compromisso coletivo e intencional de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, o próximo capítulo apresentará um plano de ação educacional voltado para a ampliação das práticas pedagógicas alinhadas à educação das relações étnico-raciais. A proposta busca não apenas oferecer diretrizes para a

formação docente e o trabalho colaborativo, mas também estruturar estratégias concretas que possam ser incorporadas ao cotidiano escolar, garantindo que a luta antirracista esteja no cerne do processo educativo.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este estudo teve como objetivo investigar e identificar os principais desafios enfrentados pela equipe gestora, a equipe pedagógica e o corpo docente para implementar efetivamente o que prevê a lei 10.639 e as orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no Instituto Educacional Luiz Gama. Neste sentido a pesquisa teve como objetivos específicos, descrever e analisar as percepções de gestores, especialistas e professores sobre a aplicação dessas normativas no Novo Ensino Médio Regular do turno da manhã, identificando os entraves e as possíveis estratégias para sua efetivação. Dessa forma, para este último capítulo, propusemos apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, fortalecendo o compromisso da escola com a educação antirracista.

A pesquisa documental, o questionário aplicado e as entrevistas realizadas evidenciaram a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola. Observamos que a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana demanda não apenas a adoção de diretrizes, mas também uma atuação coletiva e contínua. Nesse processo, torna-se fundamental o fortalecimento do compromisso da unidade escolar com a educação antirracista, por meio do PAE que fomente o diálogo entre gestores, docentes e demais agentes escolares, promovendo estratégias que viabilizem uma implementação mais efetiva dessas normativas no cotidiano escolar.

Além disso, ressaltamos que a simples existência da legislação e o conhecimento sobre ela não garantem a efetividade do trabalho. Como aponta Gomes (2017), é necessário que haja uma intervenção mais incisiva de indivíduos sensibilizados com a temática. Para que a legislação se transforme em ações práticas e significativas, o envolvimento de gestores e educadores é crucial. A autora destaca que estratégias pedagógicas bem planejadas, aliadas ao compromisso da gestão, favorecem a construção de ações coletivas e intencionais, fortalecendo o trabalho com as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, a pesquisa nos possibilitou a identificação dos principais pilares da educação na instituição em questão, que evidenciam os desafios que dificultam a efetivação da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Esses pilares incluem o Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação continuada dos educadores e a integração curricular. A partir dessa análise, é possível compreender que a superação das barreiras encontradas depende da articulação eficaz desses componentes, o que é fundamental para o fortalecimento de uma educação inclusiva e antirracista. Para sistematizar esses desafios, o quadro 9 organiza os pilares como eixos de análise, sugerindo ações estratégicas para superar as dificuldades e ressaltando a urgência de um PAE para a implementação das relações étnico-raciais na prática pedagógica. No entanto, para transformar o cenário atual, é essencial a construção de um plano estruturado, e a compreensão profunda dos dados e das propostas contidas no quadro é essencial para o sucesso dessa transformação.

Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Eixos de Análise	Resultados da pesquisa	Ações Propositivas
Formação continuada	Entre as dificuldades apontadas pelos professores que responderam ao questionário: 41,9% destacaram a ausência de formação específica e 23,3% relataram resistência ou por receio em lidar com a temática.	Implementar um programa contínuo de formação para professores, com foco na educação das relações étnico-raciais, por meio de parcerias com universidades, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e especialistas na área.
	Alguns professores entrevistados relataram que sua formação inicial não contemplou de maneira adequada as questões étnico-raciais, priorizando conteúdos específicos e deixando em segundo plano discussões essenciais sobre diversidade e combate ao racismo.	Criar grupos de estudo e oficinas pedagógicas para troca de experiências e materiais pedagógicos de como tratar a diversidade e de combater o racismo no ambiente escolar
Trabalho interdisciplinar	A integração das questões étnico-raciais ainda ocorre de forma isolada e desconectada entre as disciplinas, dificultando uma compreensão ampla e contextualizada das relações raciais e sua influência na sociedade.	Desenvolver projetos interdisciplinares que articulem diferentes componentes curriculares, promovendo atividades e debates que conectem as questões étnico-raciais a diversas áreas do conhecimento.

	A maioria dos entrevistados (69,8%) considera que a história e a cultura africana e afro-brasileira são tratadas de maneira superficial, fragmentada ou sequer abordadas no currículo escolar, evidenciando a persistência de uma estrutura curricular eurocêntrica.	Revisar o currículo escolar para inserir conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira de forma mais aprofundada, assegurando sua presença em diferentes etapas da aprendizagem e alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
	A ausência de um diálogo efetivo entre as disciplinas impede uma abordagem transversal das questões étnico-raciais, limitando conexões entre diferentes áreas do conhecimento e reduzindo a potência formativa dessas temáticas.	Criar espaços de planejamento coletivo entre os docentes durante as reuniões pedagógicas que incentivem a construção de práticas integradas, permitindo que as temáticas étnico-raciais sejam exploradas de maneira interligada entre as diferentes áreas do conhecimento.
	A história e a cultura afro-brasileira precisam ser inseridas de forma estruturada ao longo do ano letivo, ultrapassando o enfoque restrito às datas comemorativas e garantindo um trabalho contínuo e significativo dentro do planejamento curricular.	Estruturar um plano pedagógico contínuo que contemple a história e cultura afro-brasileira ao longo de todo o ano letivo, utilizando metodologias ativas, materiais didáticos diversos e eventos que reforcem a valorização da diversidade de maneira permanente e não apenas pontual.
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	O documento não apresenta propostas ou iniciativas voltadas explicitamente para a educação das relações étnico-raciais, deixando essa questão sem um direcionamento claro na prática pedagógica.	Revisar e reformular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para incluir diretrizes claras e ações concretas voltadas à educação das relações étnico-raciais.
	Não há diretrizes definidas nem estratégias concretas para enfrentar os desafios do racismo na escola, tampouco para apoiar os professores no desenvolvimento de um trabalho consistente e estruturado sobre a temática racial.	Criar uma comissão para identificar e lidar com incidentes de racismo de maneira rápida e eficaz, além de desenvolver estratégias de prevenção.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2025)

A partir dos eixos de análise e dos resultados apresentados no quadro 9, este trabalho propõe a elaboração de um plano de intervenção a ser implementado nos anos letivos de 2025 e 2026, com o objetivo de implementar uma educação antirracista e superar as dificuldades identificadas nos eixos de análise. Nesse intuito, o PAE visa criar um ambiente de reflexão coletiva entre a gestão, a equipe

pedagógica e o corpo docente sobre as práticas pedagógicas, incorporando a reflexão sobre as questões de diversidade racial, reconhecendo a necessidade de um olhar mais atento para implementação de ações pedagógicas que combatam o racismo e favoreçam a equidade.

As ações propostas, desta forma, têm como foco principal a formação continuada que capacite os educadores para lidar com a diversidade racial, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, a integração curricular que aborde de maneira transversal as questões étnico-raciais e a reformulação PPP, que será o documento estruturante para que todas as práticas educacionais estejam alinhadas com os princípios da equidade, da inclusão e do respeito às identidades culturais e raciais dos alunos, orientando a escola a ser um espaço antirracista e plural. Assim, na próxima seção, será apresentada a estruturação das propostas pedagógicas, com ênfase na integração das questões étnico-raciais e na transformação do ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e antirracista.

4.1 ESTRUTURANDO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO COMO PRÁTICAS ESSENCIAIS

Para a implementação do PAE no Instituto Luiz Gama, foi adotada a metodologia 5W2H, com a finalidade de garantir que cada etapa fosse cuidadosamente planejada e atendesse às necessidades da escola. No contexto educacional, essa metodologia visa organizar e operacionalizar as ações necessárias para promover uma educação antirracista, assegurando que as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam integradas de maneira contínua no currículo escolar.

A metodologia 5W2H, inicialmente aplicada no ambiente empresarial, tem se mostrado eficaz em diversos contextos, incluindo a educação. Ela se baseia em sete perguntas essenciais: What (O que será feito?), Why (Por que será feito?), Where (Onde será realizado?), When (Quando será realizado?), Who (Quem será responsável?), How (Como será realizado?) e How much (Quanto custará?). Segundo Lisboa e Godoy (2012), sua aplicação permite um planejamento claro e objetivo, alinhando as ações com as necessidades específicas do contexto em questão.

No ambiente educacional, o 5W2H é particularmente útil por fornecer uma estrutura para planejar todas as etapas do processo pedagógico, desde a definição dos objetivos até a execução das atividades. Sua praticabilidade é destacada pela flexibilidade, permitindo ajustes conforme as dinâmicas escolares, que exigem constante adaptação. Como destaca Kanaane (2017), a metodologia contribui para uma gestão mais eficaz dos recursos, define responsabilidades e prazos com precisão, além de promover uma reflexão contínua sobre a implementação e os resultados das ações propostas. Dessa forma, o 5W2H favorece um planejamento mais coeso, facilita a integração entre teoria e prática e assegura uma abordagem eficiente para a construção de ações pedagógicas transformadoras.

A pesquisa realizada, motivada pelas questões centrais desta dissertação, revelou a urgência de elaborar um plano de ação para transformar o cenário identificado ao longo do processo, especialmente no que diz respeito à implementação das relações étnico-raciais na escola. Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos na análise da pesquisa de campo, o quadro 9 a seguir estabelece uma correlação entre os eixos analisados, os dados levantados e as ações propostas, com o objetivo de fortalecer a educação das relações étnico-raciais na instituição. Para a construção desse plano, além dos eixos principais, que incluem a formação continuada, a integração curricular e a reformulação do PPP, será necessário incluir dois outros eixos: a apresentação do plano para a comunidade escolar, para que todos os envolvidos possam compreender, apoiar e contribuir com a implementação das ações propostas, e o monitoramento e avaliação do plano, para que seja possível acompanhar os resultados obtidos, ajustar as estratégias e garantir a continuidade e a eficácia das ações ao longo do tempo.

Quadro 10 – Plano de Ação Educacional

Eixos Principais	What	Why	Where	When	Who	How	How much
	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será realizado?	Quando será realizado?	Quem será responsável ?	Como será realizado?	Quanto custará?
Apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE) à escola	Apresentação formal do Plano de Ação Educacional (PAE) para a equipe gestora, professores e demais membros da comunidade escolar.	Para garantir o envolvimento e o comprometimento dos profissionais da educação com as diretrizes do PAE, promovendo uma implementação alinhada às necessidades da escola e aos princípios da educação antirracista.	No Instituto Educacional Luiz Gama, em espaços adequados para reuniões e formações, como Salão Nobre ou na sala de vídeo.	A partir da primeira semana do mês de maio ano letivo de 2025, durante a semana de planejamento pedagógico ou em um momento específico previamente definido pela gestão escolar.	A equipe gestora, em parceria com uma comissão de professores envolvidos na construção do PAE e especialistas.	Por meio de uma reunião de módulo II ou encontro formativo, com apresentação do PAE, exposição dos objetivos e metodologias, espaço para esclarecimento de dúvidas e construção coletiva de estratégias para a execução das ações propostas.	Não haverá custos adicionais significativos, pois será utilizado o espaço escolar e recursos disponíveis, como projetores, materiais impressos e digitais.
Formação continuada	Serão realizadas formações continuadas para os docentes a com foco na implementação	Para suprir lacunas na formação inicial dos professores, garantir maior segurança na abordagem da	No Instituto Educacional Luiz Gama, utilizando espaços como a sala de professores,	A formação será dividida em três encontros principais ao longo do ano de 2025: Maio: Encontro inicial para	A equipe gestora da escola, em parceria com especialistas da área, Núcleos de Estudos Afro-	A formação será estruturada por meio de palestras, oficinas práticas, rodas de conversa e	A princípio, não haverá custos adicionais, pois as formações poderão ser realizadas por meio de parcerias com

	da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visando fortalecer práticas pedagógicas antirracistas.	temática racial em sala de aula e promover um ensino mais inclusivo e comprometido com a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.	laboratórios de multimídia e o Salão Nobre da escola.	contextualização teórica sobre racismo estrutural e a legislação educacional. Julho: Oficina prática sobre metodologias para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Outubro: Avaliação e troca de experiências sobre as práticas implementadas ao longo do ano letivo.	Brasileiros (NEABs), professores universitários e profissionais convidados com experiência na temática.	análise de materiais didáticos, além de disponibilização de materiais de apoio para estudo autônomo.	universidades e instituições que atuam na promoção da educação das relações étnico-raciais. Caso seja necessário, a escola poderá buscar apoio da Secretaria de Educação para viabilizar transporte ou materiais complementares.
Reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP),	Será realizada a revisão e reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para incluir de maneira mais sistemática a educação para as relações étnico-raciais,	Para garantir que o PPP da escola reflita um compromisso institucional com a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana,	No Instituto Educacional Luiz Gama, por meio de reuniões com a equipe gestora, professores e demais membros da comunidade escolar.	Maio e junho de 2025: Levantamento das lacunas no PPP atual e diagnóstico das necessidades. Julho e agosto de 2025: Discussões em grupo, seminários	A equipe gestora, em conjunto com o Conselho Escolar, docentes, especialistas pedagógicos e representantes dos responsáveis	Realização de reuniões e grupos de trabalho para análise do documento atual. Promoção de debates e consultas com a comunidade escolar para	A reformulação será realizada internamente, sem custos adicionais para a escola, utilizando recursos já disponíveis e contando com a colaboração voluntária dos

	alinhando-o às diretrizes da Lei 10.639/2003 e das DCNERER.	promovendo a educação antirracista de forma efetiva e integrada ao currículo.		internos e construção coletiva das mudanças no documento. Setembro e outubro de 2025: Redação final e validação do novo PPP junto à comunidade escolar. Novembro de 2025: Aprovação e implementação oficial das reformulações.	e alunos.	construção coletiva. Revisão das diretrizes curriculares e normativas nacionais para alinhar o PPP às exigências legais. Elaboração da nova versão do PPP e validação pelos órgãos competentes.	profissionais da instituição. Caso seja necessário suporte técnico externo, parcerias poderão ser estabelecidas com universidades e especialistas na área.
Trabalho interdisciplinar	Implementação de práticas interdisciplinares para integrar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana às diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a abordagem da educação antirracista no	Para garantir que a educação das relações étnico-raciais não fique restrita a disciplinas específicas, mas seja abordada de maneira transversal, possibilitando uma aprendizagem mais	No Instituto Educacional Luiz Gama, em todas as turmas do Novo Ensino Médio, durante as aulas regulares e projetos pedagógicos interdisciplinares.	Mai e junho de 2025: Planejamento das ações interdisciplinares e definição das temáticas que serão trabalhadas. Julho e agosto de 2025: Aplicação das atividades interdisciplinares em sala de aula e	Professores de todas as áreas do conhecimento, equipe pedagógica e direção escolar, com apoio de especialistas na temática das relações étnico-raciais, caso necessário.	Realização de reuniões pedagógicas para o alinhamento entre os docentes. Desenvolvimento de sequências didáticas interdisciplinares, promovendo conexões entre os	O trabalho interdisciplinar será realizado com os recursos humanos e materiais já disponíveis na escola. Caso haja necessidade de materiais extras ou convidados externos para palestras e oficinas,

	currículo escolar.	contextualizada e significativa para os estudantes.		monitoramento das práticas. Setembro e outubro de 2025: Avaliação dos resultados e ajustes nas estratégias conforme as necessidades identificadas. Novembro de 2025: Sistematização das práticas bem-sucedidas para continuidade nos anos seguintes.		conteúdos das diferentes disciplinas. Organização de projetos temáticos e eventos culturais que envolvam múltiplas áreas do conhecimento. Elaboração de materiais didáticos e metodologias inovadoras para apoiar o ensino das relações étnico-raciais.	parcerias poderão ser estabelecidas com instituições de ensino superior e organizações voltadas à temática da educação antirracista.
Ação específica de monitoramento e avaliação do plano	Aplicação de questionários e entrevistas com professores, estudantes e gestores para identificar avanços e desafios na implementação das diretrizes.	Para garantir que o plano esteja sendo implementado de forma eficaz e com possibilidade de correções antes do encerramento do ano.	Nas dependências da escola e através de formulários online.	Novembro de 2025	Equipe gestora, equipe pedagógica e uma comissão de professores	Com questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas.	Sem custos diretos, apenas demanda de tempo dos profissionais envolvidos.

As iniciativas propostas no PAE devem estar alinhadas com a realidade e a conjuntura da instituição de ensino. Para garantir a concretização dessas propostas, serão considerados os agentes responsáveis pela aplicação e coordenação das atividades, o tempo necessário para sua execução, os recursos financeiros envolvidos, e as entidades encarregadas do financiamento, implementação e continuidade dessas ações e assegurar a eficácia do plano ao longo do ano letivo de 2025 e subsequentes.

Sendo assim, nas subseções a seguir, será apresentado o detalhamento das ações propostas, organizadas a partir dos eixos mencionados anteriormente. Cada ação será detalhada de forma a evidenciar sua importância para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na instituição, destacando o papel de cada componente no processo de transformação. As iniciativas abordadas estarão alinhadas com a necessidade de promover uma educação mais inclusiva, antirracista e voltada para a valorização da diversidade racial, considerando as especificidades da escola e o contexto vivido pela comunidade escolar.

4.2 APRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras é um compromisso estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, exigindo planejamento estratégico, formação docente e monitoramento contínuo. Diante disso, apresentamos PAE, que visa estruturar e consolidar práticas pedagógicas antirracistas no Instituto Educacional Luiz Gama ao longo de 2025.

O PAE proposto fundamenta-se em autores que discutem as relações étnico-raciais na educação, como Gomes (2017), que destaca que a escola pode ser tanto um espaço de reprodução de desigualdades quanto um ambiente de transformação social, a depender das práticas adotadas por seus agentes educativos. Para Almeida (2019), o racismo estrutura relações sociais e institucionais, tornando fundamental a ação educacional no combate às desigualdades raciais.

Além disso, o PAE se apoia nas reflexões de Lück (2009), que aborda a importância do planejamento estratégico na gestão educacional. Lück enfatiza que a elaboração e a execução de um plano educacional devem estar alinhadas a um

processo de monitoramento contínuo, possibilitando ajustes e melhorias. Segundo a autora, um planejamento bem estruturado não apenas orienta as ações pedagógicas, mas também fortalece o compromisso coletivo da escola na implementação de políticas educacionais eficazes.

A execução do PAE será realizada por meio de formações pedagógicas, encontros temáticos, atividades interdisciplinares e eventos que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena. Além disso, serão aplicados instrumentos de monitoramento, como questionários e observação de práticas docentes, para avaliar avanços e desafios na implementação das diretrizes. O quadro 11 apresenta a ação de apresentação do PAE à escola.

Quadro 11 – Síntese da Ação para a Apresentação do PAE

5W	O que será feito?	Apresentação formal do Plano de Ação Educacional (PAE) para a equipe gestora, professores e demais membros da comunidade escolar.
	Por que será feito?	Para garantir o envolvimento e o comprometimento dos profissionais da educação com as diretrizes do PAE, promovendo uma implementação alinhada às necessidades da escola e aos princípios da educação antirracista.
	Onde será realizado?	No Instituto Educacional Luiz Gama.
	Quando será realizado?	Na primeira reunião de Módulo II do mês de maio de 2025.
	Quem será responsável?	O autor juntamente com a equipe pedagógica.
2H	Como será realizado?	Por meio de uma reunião de módulo II ou encontro formativo.
	Quanto custará?	Não haverá custos adicionais significativos, pois será utilizado o espaço escolar e recursos disponíveis, como projetores, materiais impressos e digitais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Plano de Ação Educacional (PAE) será formalmente apresentado à comunidade escolar durante a primeira reunião de Módulo II, agendada para o mês de maio de 2025. O evento ocorrerá em um espaço adequado, como o Salão Nobre

ou a sala de vídeo, ou em um momento específico previamente definido pela gestão escolar, de forma a garantir a participação de todos os envolvidos. A apresentação será realizada pelo autor, juntamente com a equipe pedagógica, com o apoio da equipe gestora. A comissão de professores e especialistas também contribuirá para a exposição detalhada dos objetivos, metodologias e etapas de implementação do plano. Durante a reunião, será aberto um espaço para o esclarecimento de dúvidas, promovendo a construção coletiva de estratégias para a execução das ações propostas, o que fortalece o envolvimento de todos na construção de uma escola antirracista. Esse tipo de abordagem, que enfatiza a colaboração e a participação coletiva, está alinhado às ideias de Gatti (2009), que defende a importância da construção coletiva no processo de transformação das práticas educacionais, reconhecendo a diversidade como um ponto central para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

As atividades do PAE terão início no mesmo mês da apresentação, e ao longo do ano, encontros avaliativos serão realizados para permitir ajustes e melhorias na execução do plano. A versão final do relatório de avaliação será publicada em dezembro de 2025, consolidando os aprendizados adquiridos e as propostas para os anos seguintes. A implementação do PAE visa garantir o compromisso com a equidade racial, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial como um elemento fundamental na formação cidadã dos estudantes. Não haverá custos adicionais significativos para a realização desta ação, uma vez que serão utilizados os recursos disponíveis na escola, como o espaço escolar, projetores, materiais impressos e digitais.

A efetivação do PAE, portanto, exige um olhar atento para a formação continuada dos educadores, uma vez que a transformação das práticas pedagógicas depende do aprofundamento teórico e da construção coletiva de saberes sobre as relações étnico-raciais. A formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel central na consolidação das ações propostas, fornecendo subsídios para que possam atuar de maneira crítica e propositiva diante dos desafios da educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a próxima seção discutirá as iniciativas voltadas à formação continuada, analisando suas potencialidades e limitações na implementação das diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003 e pelas DCNERER.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é um dos pilares para a implementação da educação das relações étnico-raciais no Instituto Educacional Luiz Gama. No contexto do PAE aqui proposto, a capacitação docente assume um papel estratégico, pois possibilita que professores e gestores desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Além disso, o PAE visa garantir que a Lei nº 10.639/2003 seja aplicada de maneira efetiva, superando abordagens superficiais ou pontuais.

Para que esse objetivo seja alcançado, é fundamental que a formação continuada esteja estruturada de forma crítica e reflexiva, promovendo não apenas a atualização teórica dos docentes, mas também a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

A formação continuada não pode ser vista como um evento isolado, mas como um processo sistemático e permanente de desenvolvimento profissional, conforme destacam Nóvoa (1997) e Libâneo (2012). Nóvoa (1997) enfatiza que a construção da identidade docente ocorre por meio da troca de experiências e do aprimoramento coletivo, sendo a escola um espaço essencial para essa aprendizagem. Da mesma forma, Libâneo (2012) defende que a formação dos professores deve articular teoria e prática, garantindo que a educação escolar responda às demandas sociais e culturais dos estudantes.

Já Lück (2009) ressalta que a formação continuada deve partir de um diagnóstico da realidade escolar, considerando as dificuldades enfrentadas pelos docentes e oferecendo suporte para o desenvolvimento de metodologias que efetivamente contemplem a diversidade étnico-racial. A autora destaca que processos formativos bem estruturados geram impacto direto na qualidade da educação, favorecendo a construção de um ensino mais inclusivo e equitativo.

Nesse contexto, Gatti (2018) aponta que a formação continuada deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola, permitindo que os educadores desenvolvam competências para lidar com temas como identidade racial, racismo estrutural e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Segundo a autora, a formação docente deve ser interdisciplinar e envolver estratégias metodológicas que rompam com a reprodução de preconceitos no ambiente escolar. Isto posto, a seguir detalhamos a ação.

Complementando, Santos (2015), em sua obra *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*, reforça a importância de uma formação docente que dialogue com os saberes tradicionais e ancestrais, especialmente aqueles produzidos pelas comunidades quilombolas e indígenas. Para Santos, A. (2015), a educação deve ser um ato de resistência e reconstrução de identidades, rompendo com a lógica colonial que ainda domina os espaços escolares. Ele defende que a formação de professores deve incorporar práticas pedagógicas que valorizem a memória, a ancestralidade e as lutas dos povos tradicionais, promovendo uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial. Com base nesses referenciais teóricos, o Plano de Ação Educacional (PAE) propõe ações voltadas à formação continuada dos educadores, buscando garantir que a educação das relações étnico-raciais seja incorporada de forma estruturada e duradoura. O quadro 12 apresenta a ação de forma resumida.

Quadro 12 – Síntese da Ação para a Formação Continuada de Professores

5W	O que será feito?	Formações continuadas para os docentes a com foco na implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
	Por que será feito?	Para suprir lacunas na formação inicial dos professores, garantir maior segurança na abordagem da temática racial em sala de aula
	Onde será realizado?	No Instituto Educacional Luiz Gama
	Quando será realizado?	Ao longo do ano de 2025: maio e junho, julho e agosto e setembro e outubro.
	Quem será responsável?	A equipe gestora da escola, em parceria com especialistas da área, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), professores universitários e profissionais convidados com experiência na temática.
2H	Como será realizado?	A formação será estruturada por meio de palestras, oficinas práticas, rodas de conversa e análise de materiais didáticos
	Quanto custará?	A princípio, não haverá custos adicionais, pois as formações poderão ser realizadas por meio de parcerias com universidades e instituições que atuam na promoção da educação das relações étnico-raciais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os Encontros Formativos Bimestrais serão estruturados em oficinas e seminários conduzidos por pesquisadores da área, com foco em temas como racismo estrutural, epistemologias africanas e estratégias pedagógicas para a valorização da cultura afro-brasileira. Esses encontros ocorrerão nos meses de maio a outubro, promovendo um espaço de aprendizado e reflexão para os docentes. A programação contará com a participação de especialistas convidados de universidades e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), que contribuirão com suas pesquisas e experiências para fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica.

- **Responsáveis:** O autor da pesquisa, em parceria com a equipe gestora e uma comissão de professores.
- **Execução:** Professores convidados, pesquisadores das áreas de educação antirracista e integrantes do NEAB da UFJF.

Os Grupos de Estudo e Pesquisa serão constituídos como espaços permanentes de leitura e debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e a implementação da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica. Com encontros mensais, esses grupos proporcionarão momentos de reflexão coletiva, troca de experiências e aprofundamento teórico, garantindo que os professores desenvolvam uma compreensão mais crítica e embasada sobre a temática. Além das discussões presenciais, os participantes terão acesso a materiais de apoio, como artigos, livros e documentos oficiais, que auxiliarão no estudo contínuo e na aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

- **Responsáveis:** Comissão de professores e especialistas convidados.
- **Execução:** Professores participantes da formação continuada, com acompanhamento da equipe gestora.

O processo de observação e monitoramento das práticas docentes será realizado trimestralmente por meio da aplicação de questionários semiestruturados e registros reflexivos, permitindo acompanhar como os professores estão incorporando as discussões étnico-raciais em suas disciplinas. Essa estratégia possibilitará a identificação de desafios, avanços e necessidades de aprimoramento, garantindo que as ações formativas sejam continuamente ajustadas para melhor atender à realidade pedagógica da escola.

- **Responsáveis:** O autor da pesquisa e a equipe gestora.
- **Execução:** Comissão de professores, que analisará os registros e consolidará os dados.

A elaboração de materiais didáticos antirracistas será incentivada com o objetivo de promover a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas. Esses recursos pedagógicos deverão contemplar perspectivas afrocentradas, rompendo com a abordagem eurocêntrica que ainda predomina nos currículos escolares. Entre os temas sugeridos para a criação desses materiais estão a história e cultura africanas, a resistência negra, as contribuições das populações indígenas para a formação do Brasil, e as lutas antirracistas contemporâneas. A produção desses recursos visa proporcionar uma educação mais inclusiva e representativa, contribuindo para a desconstrução do racismo nas escolas.

- Contribuições de intelectuais negros para a ciência e cultura brasileira;
- Histórias e protagonismo de comunidades quilombolas;
- Religiosidades afro-brasileiras e seus impactos socioculturais;
- Literatura afro-brasileira como ferramenta de ensino.

- **Responsáveis:** O autor da pesquisa e professores interessados na produção de materiais.
- **Execução:** Professores da área de Linguagens e Ciências Humanas, com apoio de especialistas convidados.

Será promovido um intercâmbio com pesquisadores e educadores por meio de palestras e rodas de conversa com especialistas em educação antirracista, criando um espaço para o diálogo contínuo entre teoria e prática. Esses encontros terão como objetivo aprofundar o conhecimento sobre questões étnico-raciais e ampliar a compreensão sobre como implementá-las efetivamente no contexto escolar. Os palestrantes serão convidados por meio de parcerias com universidades e organizações que atuam na promoção da equidade racial na educação, garantindo uma troca rica de experiências e saberes que contribuirão para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e combate ao racismo.

- **Responsáveis:** O autor da pesquisa e a equipe gestora.
- **Execução:** Pesquisadores convidados, professores universitários e integrantes de NEABs.

A Semana de Formação para a Equidade Racial será realizada anualmente no mês de novembro, em celebração ao Dia da Consciência Negra. A programação do evento incluirá oficinas, apresentações culturais e exposições, com o objetivo de promover a formação de toda a comunidade escolar sobre a importância da valorização das culturas afro-brasileiras. Ao longo da semana, serão abordados temas relacionados à história, à luta por direitos e à contribuição das populações negras para a construção da sociedade brasileira, estimulando a reflexão crítica sobre a diversidade e o combate ao racismo, além de fortalecer a identidade e o respeito entre os estudantes, professores e funcionários.

- **Responsáveis:** O autor e comissão organizadora formada por professores e especialistas.
- **Execução:** Alunos, professores e convidados externos.

Quadro 13 – Síntese dos Encontros Formativos e Ações Pedagógicas

Ação	Objetivo	Período	Responsáveis
Encontros Formativos	Capacitação sobre racismo estrutural e estratégias pedagógicas.	Bimestral	Autor da pesquisa, equipe gestora e comissão de professores.
Grupos de Estudo	Leitura e debate sobre as DCNERER e a Lei 10.639/2003.	Mensal	Comissão de professores e especialistas.
Monitoramento Docente	Avaliação da aplicação das discussões étnico-raciais.	Trimestral	Autor da pesquisa e equipe gestora.
Materiais Didáticos Antirracistas	Produção de recursos pedagógicos afrocentrados.	Contínua	Autor da pesquisa e professores.
Intercâmbio com Pesquisadores	Palestras e rodas de conversa sobre educação antirracista.	Eventual	Autor da pesquisa e equipe gestora.
Semana de Formação	Oficinas e eventos sobre cultura afro-brasileira.	Anual (novembro)	Autor da pesquisa e comissão organizadora.

Fonte: elaborada pelo autor (2025)

Com a implementação dessas ações, busca-se consolidar um ambiente escolar verdadeiramente comprometido com a equidade racial, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial como um elemento essencial para a formação cidadã dos estudantes.

A consolidação dessas propostas enfrenta desafios como a sobrecarga de trabalho docente, a resistência de alguns setores da comunidade escolar e a falta de materiais didáticos específicos. No entanto, Candau (2010) argumenta que a formação continuada precisa ser planejada como um processo de transformação institucional, promovendo mudanças estruturais que garantam a efetividade das políticas educacionais voltadas à equidade racial.

Além disso, Nóvoa (2019) destaca que o engajamento da equipe gestora é fundamental para a implementação de um programa de formação continuada consistente, pois a gestão escolar tem um papel central na articulação entre os diferentes agentes educativos e na criação de condições para que a formação ocorra de maneira contínua e qualificada.

Diante desses desafios, torna-se essencial que a escola adote estratégias que viabilizem a formação continuada dos docentes e o fortalecimento do compromisso institucional com a equidade racial. Isso inclui a articulação entre a equipe gestora, os professores e a comunidade escolar para garantir que as práticas pedagógicas reflitam o compromisso com uma educação antirracista. Nesse sentido, a reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) surge como uma oportunidade fundamental para consolidar diretrizes que assegurem a valorização da diversidade cultural, racial e histórica, promovendo uma transformação efetiva no ambiente escolar.

4.4 REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

A reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é um processo fundamental para promover uma educação mais inclusiva, antirracista e que valorize a diversidade cultural, racial e histórica presente na sociedade brasileira. Este processo será orientado pelas diretrizes da Lei 10.639/2003 e das DCNERER, que têm como objetivo integrar de maneira transversal as questões de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, buscando assim não só atender a uma exigência legal, mas, principalmente, transformar as práticas pedagógicas da escola para que estas favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O quadro 14 apresenta o resumo da ação proposta.

Quadro 14 – Síntese da Ação para a Reformulação do PPP

5W	O que será feito?	Será realizada a revisão e reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)
	Por que será feito?	Para garantir que o PPP da escola reflita um compromisso institucional com a valorização da história
	Onde será realizado?	No Instituto Educacional Luiz Gama,
	Quando será realizado?	Entre maio e novembro de 2025
	Quem será responsável?	A equipe gestora, em conjunto com o Conselho Escolar, docentes, especialistas pedagógicos e representantes dos responsáveis e alunos.
2H	Como será realizado?	Realização de reuniões e grupos de trabalho para análise do documento atual. Promoção de debates e consultas com a comunidade
	Quanto custará?	internamente, sem custos adicionais para a escola, utilizando recursos já disponíveis e contando com a colaboração voluntária dos profissionais da instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Instituto Educacional Luiz Gama será realizada a partir de maio de 2025, com um planejamento estratégico dividido em etapas. Entre maio e junho de 2025, será feito um levantamento das lacunas no PPP atual, com o objetivo de diagnosticar as deficiências em relação à implementação da educação das relações étnico-raciais. Este diagnóstico será essencial para compreender quais aspectos precisam ser modificados ou ampliados, visando uma revisão que não se limite a uma adequação formal, mas que reflita um compromisso genuíno da escola com a promoção da equidade racial.

A revisão e reformulação do PPP serão conduzidas pela equipe gestora da escola, em parceria com o Conselho Escolar, professores, especialistas pedagógicos e representantes dos responsáveis e alunos. A proposta é incluir de maneira mais sistemática a educação para as relações étnico-raciais no currículo da escola, alinhando o PPP às diretrizes da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A reformulação tem como objetivo garantir que a escola adote um compromisso

institucional com a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, promovendo uma educação antirracista de forma efetiva.

A etapa de levantamento das lacunas ocorrerá entre maio e junho de 2025, com reuniões e grupos de trabalho para análise do PPP atual. A partir de julho e agosto de 2025, serão realizadas discussões em grupo, seminários internos e atividades de construção coletiva para implementar as mudanças necessárias. Durante setembro e outubro de 2025, o novo PPP será redigido e validado junto à comunidade escolar, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Finalmente, em novembro de 2025, o PPP revisado será aprovado e oficialmente implementado.

A revisão será realizada internamente, sem custos adicionais para a escola, utilizando recursos já disponíveis e contando com a colaboração voluntária dos profissionais da instituição. Caso seja necessário apoio técnico externo, a escola buscará parcerias com universidades e especialistas na área, garantindo que o processo seja conduzido com rigor e alinhado às exigências legais e pedagógicas.

De acordo com Souza, E. (2014), um projeto pedagógico não pode ser visto apenas como um instrumento burocrático, mas como uma ferramenta capaz de transformar a realidade escolar, garantindo que a diversidade étnica seja valorizada e respeitada. Nesse sentido, reforçamos a importância de um currículo antirracista que seja refletido nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais das escolas, visando uma educação que, além de promover o reconhecimento da identidade negra, combata as desigualdades raciais historicamente impostas (Zilveti, 2019; Munanga, 2004).

Entre maio e agosto, a construção do novo PPP será realizada por meio de debates e seminários internos, promovendo a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, docentes, alunos e outros membros da instituição. A ideia é construir coletivamente um documento que represente a escola de forma plural, levando em conta as necessidades, os saberes e as vivências de todos os envolvidos. Por isso, as discussões sobre a reformulação do PPP não podem ser centralizadas, mas devem envolver o maior número possível de vozes da comunidade escolar.

Após a fase de discussão e construção coletiva, o PPP será redigido e validado pelos órgãos competentes entre setembro e outubro, com o apoio de especialistas em educação das relações étnico-raciais que poderão contribuir para

garantir que o novo documento esteja em consonância com as melhores práticas educacionais. Para garantir que a implementação do novo PPP seja bem-sucedida, ela deverá ser acompanhada de estratégias de monitoramento e avaliação, conforme sugerem os estudos de Stenhouse (2003), que enfatizam a importância de avaliar continuamente os processos educativos para garantir que eles realmente promovam as mudanças desejadas.

A reformulação do PPP será conduzida pela equipe gestora, com a participação do Conselho Escolar, docentes, supervisores pedagógicos e representantes dos alunos, e deve ser considerada como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e culturais da escola. A participação ativa de todos esses agentes é essencial, pois, como afirmam Gatti (2005) e Lima (2019), a construção de um projeto pedagógico que valorize a diversidade racial exige um trabalho conjunto e colaborativo, que vá além da implementação de ações pontuais e que busque transformar a cultura escolar como um todo. Esses autores defendem que a educação antirracista precisa ser promovida por todas as instâncias da escola, desde a gestão até o corpo docente e a comunidade escolar, garantindo um compromisso real com a igualdade racial.

Cumprido mencionar que a reformulação será realizada sem custos adicionais para a escola, utilizando os recursos internos disponíveis e contando com a colaboração voluntária dos profissionais da instituição. Caso seja necessário apoio técnico externo, parcerias com universidades e especialistas em educação das relações étnico-raciais serão estabelecidas, o que permitirá que a escola conte com o suporte necessário para garantir que as reformulações propostas sejam de fato eficazes. Essa colaboração externa é importante para assegurar que as práticas pedagógicas e as ações propostas no novo PPP sejam fundamentadas em abordagens teóricas e metodológicas atualizadas, que respeitem as especificidades da realidade local e promovam a equidade racial no contexto escolar.

Quadro 15 - Etapas de Reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Etapas	Período	Atividades
Levantamento das lacunas	Maio – Junho/2025	Diagnóstico das deficiências do PPP atual, com foco na implementação da educação das relações étnico-raciais.

		Análise documental, reuniões e grupos de trabalho.
Discussões e construção coletiva	Julho – Agosto/2025	Seminários internos, discussões em grupo e atividades colaborativas para definir mudanças necessárias e alinhá-las às diretrizes da Lei 10.639/2003 e das DCNERER.
Redação e validação do novo PPP	Setembro – Outubro/2025	Elaboração do documento revisado, ajustes conforme contribuições da comunidade escolar e validação final com participação de gestores, professores, alunos e responsáveis.
Aprovação e implementação	Novembro/2025	Aprovação oficial do novo PPP e início da implementação, consolidando o compromisso institucional com uma educação antirracista.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Por fim, para que a educação antirracista se concretize de forma efetiva, é fundamental que a integração da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ocorra de maneira interdisciplinar, abrangendo todas as áreas do conhecimento no Instituto Educacional Luiz Gama. Essa abordagem não apenas fortalece a reflexão crítica sobre as questões raciais na sociedade, mas também contribui para a desconstrução de perspectivas eurocêntricas ainda presentes no ensino. Nesse sentido, a reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) torna-se um passo fundamental para garantir que essas temáticas sejam incorporadas de maneira estruturada e permanente no currículo escolar.

4.5 TRABALHO INTERDISCIPLINAR

A implementação de práticas interdisciplinares visa integrar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana às diferentes áreas do conhecimento no contexto do Instituto Educacional Luiz Gama. Essa estratégia busca fortalecer a abordagem da educação antirracista no currículo escolar, promovendo uma reflexão

crítica e inclusiva sobre as questões raciais que permeiam a sociedade. A proposta de integrar essas temáticas de maneira transversal no currículo visa não apenas ampliar o entendimento dos alunos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas também descolonizar o ensino, ao tornar as questões étnico-raciais uma parte central do processo educacional.

Ao fazer isso, busca-se garantir que a educação das relações étnico-raciais não fique restrita a disciplinas específicas, como História ou Sociologia, mas seja integrada ao cotidiano escolar e abordada de maneira contextualizada e significativa para os estudantes. De acordo com Gatti (2005), a interdisciplinaridade é um recurso pedagógico importante para promover uma educação mais holística, permitindo que os alunos compreendam as diferentes dimensões dos conteúdos trabalhados e sua relação com o contexto social. Nesse sentido, a inserção das questões raciais no currículo contribui para que a escola cumpra um papel transformador, sendo capaz de criar um ambiente que favoreça a reflexão crítica sobre as desigualdades históricas e sociais (Silva, 2010), permitindo aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda da diversidade e da necessidade de ações antirracistas.

Para isso, o planejamento das ações interdisciplinares será realizado entre maio e novembro de 2025, com o objetivo de definir as temáticas a serem trabalhadas, assegurando que as questões raciais sejam contempladas de maneira eficaz e integrada. A aplicação das estratégias pedagógicas ocorrerá de março a novembro de 2025, abrangendo todas as turmas do Novo Ensino Médio, e será realizada tanto nas aulas regulares quanto em projetos pedagógicos interdisciplinares. Durante o desenvolvimento dessas atividades, é fundamental que os professores, independentemente da disciplina que lecionam, se unam em reuniões pedagógicas para alinhar suas práticas. O trabalho interdisciplinar exige, segundo Souza, E. (2014), um esforço colaborativo entre os docentes, pois permite que a temática da diversidade racial seja abordada de maneira integrada e não segmentada, criando uma aprendizagem mais rica e contextualizada para os alunos. O quadro 16 apresenta a descrição da ação proposta.

Quadro 16 – Síntese da Ação para o Trabalho Interdisciplinar

5W	O que será feito?	Implementação de práticas interdisciplinares para integrar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana às diferentes áreas do conhecimento
	Por que será feito?	Para garantir que a educação das relações étnico-raciais não fique restrita a disciplinas específicas, mas seja abordada de maneira transversal,
	Onde será realizado?	No Instituto Educacional Luiz Gama, em todas as turmas do Novo Ensino Médio,
	Quando será realizado?	Entre maio e novembro de 2025
	Quem será responsável?	Professores de todas as áreas do conhecimento, equipe pedagógica e direção escolar,
2H	Como será realizado?	Realização de reuniões pedagógicas para o alinhamento entre os docentes.
	Quanto custará?	O trabalho interdisciplinar será realizado com os recursos humanos e materiais já disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A implementação de práticas interdisciplinares para integrar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas diferentes áreas do conhecimento visa fortalecer a abordagem da educação antirracista no currículo escolar, tornando a temática das relações étnico-raciais uma questão transversal e contextualizada. Segundo Silva (2018), é fundamental que a educação para as relações étnico-raciais seja construída de forma integrada, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla e profunda das questões que envolvem a identidade racial e as manifestações culturais.

No Instituto Educacional Luiz Gama, esse trabalho será realizado em todas as turmas do Novo Ensino Médio, tanto nas aulas regulares quanto nos projetos pedagógicos interdisciplinares. A abordagem será conduzida de maneira sequencial ao longo de 2025, com o objetivo de envolver professores de todas as áreas do conhecimento, a equipe pedagógica, a direção escolar e especialistas na temática, quando necessário.

O planejamento das ações interdisciplinares será feito entre maio e junho de 2025. Nesse período, os docentes e a equipe pedagógica definirão as temáticas que

serão trabalhadas em cada disciplina, buscando sempre promover uma conexão entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, com o intuito de fortalecer o combate ao racismo e à discriminação. Nesse sentido, as ações devem dialogar com as ideias de Hall (2006), que destaca a importância de refletir sobre as culturas como processos dinâmicos, que não são fixos, mas sim resultantes de interações e transformações constantes.

Em julho e agosto de 2025, as atividades interdisciplinares serão aplicadas nas salas de aula. Durante essa fase, haverá o monitoramento contínuo das práticas, com observações e registros feitos pelos professores e pela equipe pedagógica. Essa avaliação constante permite ajustes nas metodologias e a adaptação às necessidades dos estudantes, garantindo que a abordagem das relações étnico-raciais seja eficaz.

Em setembro e outubro, será realizada a avaliação dos resultados alcançados, com a identificação de pontos positivos e desafios enfrentados. Com base nessas informações, ajustes nas estratégias serão feitos para garantir que as práticas interdisciplinares sejam ainda mais eficazes. Ao final do ano, em novembro de 2025, as práticas que se mostrarem bem-sucedidas serão sistematizadas, criando uma base para continuidade nos anos seguintes.

Além das atividades em sala de aula, serão promovidos eventos culturais e projetos temáticos que envolvam múltiplas áreas do conhecimento. Tais atividades visam proporcionar aos estudantes uma experiência imersiva na história e na cultura afro-brasileira e africana, fortalecendo a identidade dos alunos e o entendimento sobre a importância de uma educação antirracista. Os docentes irão desenvolver sequências didáticas interdisciplinares, estabelecendo conexões entre os conteúdos das disciplinas e criando metodologias inovadoras, que tornarão o aprendizado mais significativo.

O trabalho interdisciplinar será realizado utilizando os recursos humanos e materiais já disponíveis na escola. Contudo, caso seja necessário, parcerias poderão ser estabelecidas com instituições de ensino superior e organizações voltadas para a educação antirracista, a fim de garantir que os estudantes tenham acesso a palestras, oficinas e materiais que contribuam para a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais.

Com essa abordagem, espera-se não apenas cumprir a legislação, mas promover uma transformação nas práticas pedagógicas que propicie uma educação

mais justa, inclusiva e consciente das questões raciais, criando um ambiente escolar que favoreça a construção de equidade no ambiente escolar.

O desenvolvimento das atividades incluirá o uso de sequências didáticas interdisciplinares, que promoverão conexões entre os conteúdos de diferentes disciplinas. Além disso, serão organizados projetos temáticos e eventos culturais que envolvam múltiplas áreas do conhecimento, criando oportunidades para que os alunos compreendam as relações étnico-raciais a partir de diversas perspectivas. A construção de materiais didáticos e metodologias inovadoras também será essencial, pois contribui para uma abordagem mais eficaz no ensino das relações étnico-raciais. Segundo Silva (2010), a utilização de materiais pedagógicos que contemplem as questões étnico-raciais é uma forma de afirmar as identidades negras na escola e desconstruir estereótipos raciais. Para isso, é necessário o suporte de especialistas na área, que poderão fornecer contribuições teóricas e práticas para a formação dos professores.

A avaliação das práticas interdisciplinares será realizada entre setembro e outubro de 2025, com o objetivo de identificar os resultados alcançados e realizar ajustes nas estratégias pedagógicas conforme as necessidades identificadas. A sistematização das práticas bem-sucedidas será feita em novembro de 2025, com o objetivo de garantir a continuidade e a melhoria dessas abordagens nos anos seguintes. Assim, a implementação de um trabalho interdisciplinar que aborde as questões étnico-raciais não só enriquece o processo educacional, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais crítica e justa, ao promover o respeito à diversidade e combater o racismo estrutural presente nas relações sociais.

Para que essa proposta se consolide de maneira efetiva, é fundamental estabelecer um processo contínuo de monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional (PAE). Acompanhar de perto a implementação das atividades e analisar seus impactos possibilitará ajustes estratégicos, garantindo que as ações planejadas atendam às necessidades da comunidade escolar e fortaleçam o compromisso com a educação antirracista. A próxima seção abordará os mecanismos de monitoramento e avaliação do PAE, destacando os instrumentos e critérios que serão utilizados para mensurar os avanços e identificar desafios, assegurando a sustentabilidade e a ampliação das práticas voltadas à equidade racial na escola.

4.6 AÇÃO ESPECÍFICA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO

A Ação Específica de Monitoramento e Avaliação do Plano para o ano de 2025 tem como objetivo assegurar a implementação eficaz da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. O quadro 17 apresenta a ação proposta, detalhada a seguir.

Quadro 17 – Ação Específica de Monitoramento e Avaliação do Plano

5W	O que será feito?	Aplicação de questionários e entrevistas com professores, estudantes e gestores
	Por que será feito?	Para coletar dados qualitativos e quantitativos que subsidiem ajustes na execução do plano.
	Onde será realizado?	Nas dependências da escola e através de formulários online.
	Quando será realizado?	Entre maio e novembro de 2025.
	Quem será responsável?	Equipe gestora, equipe pedagógica e uma comissão de professores
2H	Como será realizado?	Com questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas.
	Quanto custará?	Sem custos diretos, apenas demanda de tempo dos profissionais envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Para assegurar que o processo seja contínuo, reflexivo e alinhado com as demandas pedagógicas e sociais, a metodologia adotada será dividida em seis etapas ao longo do ano. Essas etapas, descritas no Quadro 18, têm como objetivo permitir uma análise detalhada das ações implementadas, além de possibilitar os ajustes necessários para aprimorar a execução do plano.

Quadro 18 - Cronograma das Etapas de Monitoramento e Avaliação - 2025

Etapa	Data	Objetivo	Atividades	Responsáveis
1ª Etapa: Reunião Inicial	1ª quinzena de maio	Alinhar critérios e métodos de monitoramento e avaliação das ações.	Reunião com equipe gestora e docente para apresentação dos objetivos do plano, indicadores de avaliação e responsabilidades de cada segmento.	Comissão de professores, equipe gestora, especialistas
2ª Etapa: Coleta de Dados	Junho de 2025	Coletar dados para embasar ajustes nas práticas pedagógicas.	Aplicação de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes e gestores. Análise de desafios e estratégias pedagógicas.	Comissão de professores, especialistas
3ª Etapa: Reunião de Avaliação	Final de agosto de 2025	Analisar dados coletados e propor ajustes nas ações implementadas.	Reunião de avaliação intermediária para análise crítica dos dados coletados e redefinição de estratégias pedagógicas.	Comissão de professores, equipe gestora
4ª Etapa: Observação Direta	Setembro de 2025	Avaliar como os conteúdos sobre relações étnico-raciais estão sendo abordados nas salas de aula.	Visitas às salas de aula realizadas por professores e especialistas. Utilização de notas de campo e formulários para registrar	Comissão de professores, especialistas

			observações.	
5ª Etapa: Produção do Relatório	Novembro de 2025	Produzir relatório detalhado com análise dos dados coletados.	Sistematização e elaboração de relatório com os dados qualitativos e quantitativos. Compartilhamento com a comunidade escolar para promover transparência.	Comissão de professores, equipe gestora, especialistas
6ª Etapa: Apresentação Final	Dezembro de 2025	Apresentar conclusões sobre o processo e promover reflexão sobre o próximo ano letivo.	Apresentação final dos resultados para a comunidade escolar. Discussão dos avanços e sugestões para melhorias. Sensibilização da escola para continuar a transformação.	Comissão de professores, equipe gestora, especialistas

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2025)

A primeira etapa do plano será realizada na primeira quinzena de maio de 2025 e terá como foco uma reunião inicial com a equipe gestora e docente para alinhar os critérios e métodos de monitoramento e avaliação das ações relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003. Esse encontro será um espaço de diálogo e construção coletiva, no qual serão apresentados os objetivos do plano, os indicadores de avaliação e as responsabilidades de cada segmento da escola. Além disso, promoveremos momentos de sensibilização, utilizando materiais pedagógicos, estudos de caso e discussões orientadas para reforçar a importância da incorporação transversal das relações étnico-raciais no currículo.

Essa etapa será desenvolvida por meio de estratégias participativas, como dinâmicas de grupo e estudos dirigidos, possibilitando que professores e supervisores reflitam sobre suas práticas e identifiquem caminhos para efetivar a lei de maneira integrada às diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, buscamos

fortalecer o compromisso coletivo com a construção de uma educação antirracista, garantindo que a implementação do plano não se restrinja a disciplinas específicas, mas seja parte estruturante do projeto pedagógico da escola.

A segunda etapa do monitoramento, que ocorrerá em junho de 2025, terá como foco a coleta de dados para embasar possíveis ajustes nas práticas pedagógicas. Mas como garantir que esse processo seja efetivo? Para isso, questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas serão aplicados junto a professores, estudantes e gestores. Quais aspectos da implementação das diretrizes têm sido mais desafiadores? Quais estratégias pedagógicas adotadas até o momento demonstraram maior impacto na abordagem das relações étnico-raciais?

Além disso, será essencial compreender como os diferentes segmentos da comunidade escolar percebem as mudanças no ambiente educativo. Os estudantes se sentem representados nos conteúdos trabalhados? Os professores consideram que receberam formação e suporte suficientes para abordar essas temáticas de maneira transversal?

Essas e outras questões orientarão a análise dos avanços alcançados e das dificuldades enfrentadas, possibilitando ajustes necessários para fortalecer a implementação das diretrizes e consolidar práticas pedagógicas que promovam a equidade racial na escola.

O levantamento de informações qualitativas e quantitativas será realizado em julho de 2025 e permitirá uma análise mais detalhada sobre a abordagem da educação das relações étnico-raciais tanto nas práticas de sala de aula quanto na gestão escolar. Esse processo fornecerá subsídios para compreender os avanços, desafios e possíveis ajustes necessários, garantindo uma implementação mais eficaz das diretrizes voltadas para a equidade racial.

Para esse processo, será fundamental contar com o apoio de especialistas que possam orientar a análise dos dados, uma vez que é preciso garantir que as informações sejam interpretadas de maneira crítica, considerando as especificidades do contexto escolar e as questões raciais que nele estão presentes. Contudo, a avaliação desse tipo de prática deve ir além da simples coleta de dados, devendo buscar identificar as formas como o racismo estrutural se manifesta na escola e, a partir disso, propor medidas que promovam a equidade (Bento, 2001).

A terceira etapa do processo ocorrerá ao final de agosto de 2025, por meio de uma reunião de avaliação intermediária, para analisar os dados coletados até o

momento e propor ajustes nas ações implementadas. Embora essa avaliação seja feita em um encontro específico, ela poderá ser integrada a um momento da reunião de Módulo II, aproveitando a dinâmica do encontro para envolver todos os participantes.

Esta fase permitirá verificar se as estratégias adotadas estão sendo eficazes na implementação da Lei 10.639/2003 ou se será necessário realizar correções. A análise intermediária é essencial, pois oferece um momento de reflexão crítica, permitindo adequar o plano conforme as dificuldades encontradas ou os avanços alcançados. Dessa forma, as avaliações devem ser contínuas e não apenas pontuais, o que permite um acompanhamento mais sistemático e eficaz da implementação das práticas pedagógicas (Gatti, 2005). Nesse momento, a troca de experiências entre docentes e gestores será fundamental para redefinir estratégias e promover uma aprendizagem mais inclusiva e consciente.

A quarta etapa do monitoramento ocorrerá em setembro de 2025, com foco na observação direta das práticas pedagógicas nas salas de aula. Nesta fase, a comissão de professores, juntamente com especialistas em educação das relações étnico-raciais, realizará visitas às salas de aula para avaliar como os conteúdos sobre relações étnico-raciais estão sendo abordados. Essas visitas serão fundamentais para identificar boas práticas, desafios enfrentados pelos professores e a forma como os estudantes estão respondendo ao conteúdo.

A observação permitirá também compreender como as relações de poder, representações e estereótipos raciais se manifestam no ambiente escolar. Para registrar essas observações, a comissão de professores e especialistas utilizará um sistema de notas de campo e formulários específicos, preenchidos durante as visitas, que possibilitarão uma análise detalhada das dinâmicas observadas. A partir dessa coleta, será elaborado um relatório qualitativo, que será integrado aos dados quantitativos coletados nas etapas anteriores, enriquecendo o processo de monitoramento e permitindo ajustes nas práticas pedagógicas.

Essa etapa, conduzida pela comissão de professores com o apoio dos especialistas, proporcionará uma análise profunda e crítica, essencial para o contínuo aprimoramento da implementação da educação das relações étnico-raciais na escola.

A quinta etapa do processo de monitoramento ocorrerá em novembro de 2025, com a produção de um relatório detalhado que apresentará a análise dos

dados coletados ao longo do ano. Esse relatório será elaborado pela comissão de professores, com o apoio da equipe gestora e dos especialistas em educação das relações étnico-raciais, que acompanharão e analisarão os dados qualitativos e quantitativos obtidos nas etapas anteriores.

O registro das informações será feito por meio da sistematização dos dados coletados nas observações diretas, entrevistas, questionários e outros instrumentos de monitoramento utilizados durante o ano. Essa sistematização resultará em um documento final, que será compartilhado com toda a comunidade escolar, garantindo transparência no processo de implementação do plano. A divulgação do relatório será realizada em um evento aberto, onde todos os membros da escola terão a oportunidade de discutir os avanços, desafios e próximos passos para o fortalecimento da educação antirracista.

Esse processo visa não apenas avaliar os resultados, mas também envolver a comunidade escolar de forma contínua, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva e com a transformação das práticas pedagógicas, conforme aponta Souza, E. (2014).

A sexta etapa do processo ocorrerá em dezembro de 2025, com a apresentação final do relatório de monitoramento e avaliação. Esse relatório terá como objetivo dar transparência ao processo, apresentando as conclusões sobre a implementação das ações de educação das relações étnico-raciais, além de permitir que todos os envolvidos na comunidade escolar reflitam sobre os resultados alcançados e as melhorias possíveis para o próximo ano letivo.

A apresentação dos resultados será realizada em um evento no qual a comissão de professores, a equipe gestora e os especialistas em educação das relações étnico-raciais compartilharão as conclusões com a comunidade escolar, utilizando recursos visuais e interativos para facilitar a compreensão dos dados. Durante esse evento, será aberto um espaço para discussões e sugestões, incentivando o engajamento da escola na construção de um ambiente mais inclusivo e antirracista. Esse momento também será essencial para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de continuar o processo de transformação, destacando as contribuições de cada membro para promover a equidade racial na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal direcionamento dessa pesquisa foi compreender como a legislação educacional voltada para as relações étnico-raciais tem sido implementada no Instituto Educacional Luiz Gama, especialmente no que se refere à Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao longo da análise, evidenciou-se que, apesar dos avanços normativos, ainda existem desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a consolidação de uma educação antirracista e inclusiva. O comprometimento das instâncias governamentais, o gerenciamento da equipe gestora, o envolvimento da comunidade escolar e a necessidade de uma formação docente adequada, são fatores fundamentais para que essas políticas se concretizem de maneira efetiva.

Nesse contexto, a investigação apontou que, apesar de um arcabouço legal robusto, a efetivação dessas diretrizes ainda encontra barreiras estruturais e limitações pedagógicas que dificultam sua plena incorporação ao cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos identificados estão a formação docente, a integração curricular, a omissão de propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP), as políticas públicas, a falta de engajamento no trabalho coletivo e de recursos pedagógicos adequados, o que revela uma preparação insuficiente dos educadores para lidar de forma eficaz com a história e a cultura afro-brasileira e africana. Embora tenha havido avanços nas discussões sobre a importância dessa abordagem, muitos professores ainda se sentem despreparados para tratar esses temas, comprometendo a implementação da legislação e a construção de uma prática pedagógica antirracista.

Esta pesquisa e a conclusão do mestrado representaram um marco significativo em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Ao investigar a implementação da Lei 10.639/2003, ampliei minha compreensão acerca dos desafios e estratégias necessárias para a consolidação de uma educação antirracista, identificando não apenas obstáculos de ordem estrutural e pedagógica, mas também a indispensabilidade de um engajamento coletivo e de um comprometimento institucional mais efetivo. O mestrado proporcionou-me subsídios teóricos e práticos para atuar como educador, fortalecendo minha capacidade de confrontar o racismo estrutural e de valorizar a história e a cultura afro-brasileira. Em

âmbito pessoal, reafirmou minha identidade e militância, consolidando a educação como um instrumento potente de transformação social.

Ademais, este estudo abriu caminhos para futuras investigações, tanto minhas quanto de outros pesquisadores, sobre temas como a formação docente, o impacto da lei em distintas redes de ensino e as percepções dos discentes acerca da cultura afro-brasileira. Para minha escola, trouxe reflexões pertinentes sobre a integração da temática étnico-racial no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de fomentar um olhar mais crítico e sensível no trato com os alunos. Este processo reforçou meu compromisso com a luta antirracista e com a edificação de um ambiente escolar que promova a equidade, o respeito e a valorização da diversidade.

Meu interesse por essa temática surgiu da minha experiência tanto como professor da escola quanto da minha militância no Movimento Negro Nacional Quilombo Raça & Classe (MNNQRC). Sendo negro, compreendi de perto a urgência de enfrentar o racismo estrutural e de valorizar a contribuição do povo negro para a sociedade brasileira. Essa vivência fortaleceu meu compromisso com a educação como uma ferramenta de transformação social e com a luta por uma educação que reconheça e valorize a diversidade. No cotidiano escolar, percebo a necessidade de um esforço contínuo e coletivo para combater o racismo e garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. A luta para tornar a escola um espaço inclusivo, onde a diversidade é celebrada, é um desafio constante, mas também um compromisso essencial. A análise dos dados coletados revela que os desafios para a implementação da Lei 10.639/2003 e das DCNERER no Instituto Educacional Luiz Gama estão ligados a barreiras estruturais, subjetivas e pedagógicas persistentes. A ausência de políticas públicas eficazes e a escassez de recursos comprometem a inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar de maneira contínua e transformadora. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos educadores e as lacunas na formação inicial e continuada dificultam a adoção de práticas pedagógicas que promovam uma abordagem antirracista. A desconexão entre as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação e a realidade das escolas reforça a necessidade de um suporte mais efetivo, para que as iniciativas não sejam apenas pontuais, mas estruturadas e comprometidas com a equidade racial na educação.

Este estudo representa um avanço na análise crítica das políticas educacionais voltadas para a promoção das relações étnico-raciais nas escolas

brasileiras, aprofundando a compreensão das lacunas existentes na formação dos educadores, nos currículos e na implementação das diretrizes nacionais de educação para as relações étnico-raciais. Ao explorar como professores e gestores lidam com a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar, esta pesquisa abre caminhos para a criação de estratégias inovadoras que ampliem a presença desses temas na educação. O objetivo é fomentar práticas que não apenas reconheçam a diversidade, mas que a integrem de maneira significativa, fortalecendo o compromisso com uma escola antirracista e com a formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas raciais que estruturam a sociedade.

Diante das lacunas identificadas, há vários caminhos para pesquisas futuras que aprofundem questões complementares a este estudo. Um tema relevante seria a análise da formação inicial de professores e como os cursos de licenciatura estão abordando a temática das relações étnico-raciais. Além disso, investigações sobre o impacto da implementação da Lei 10.639/2003 em diferentes redes de ensino poderiam oferecer um panorama mais amplo sobre os avanços e desafios na aplicação da legislação. Outra possibilidade seria explorar as percepções dos estudantes sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, avaliando como esses conteúdos impactam sua construção identitária e percepção das desigualdades raciais. Por fim, um aprofundamento sobre as políticas públicas voltadas para formação continuada e produção de materiais didáticos específicos poderia fornecer caminhos concretos para fortalecer as práticas pedagógicas e garantir uma educação antirracista mais efetiva.

Esta pesquisa e a conclusão do mestrado representaram um marco significativo em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Ao investigar a implementação da Lei 10.639/2003, ampliei minha compreensão acerca dos desafios e estratégias necessárias para a consolidação de uma educação antirracista, identificando não apenas obstáculos de ordem estrutural e pedagógica, mas também a indispensabilidade de um engajamento coletivo e de um comprometimento institucional mais efetivo. O mestrado proporcionou-me subsídios teóricos e práticos para atuar como educador, fortalecendo minha capacidade de confrontar o racismo estrutural e de valorizar a história e a cultura afro-brasileira. Em âmbito pessoal, reafirmou minha identidade e militância, consolidando a educação como um instrumento potente de transformação social.

Ademais, este estudo abre caminhos para futuras investigações, tanto minhas quanto de outros pesquisadores, sobre temas como a formação docente, o impacto da Lei 10.639 em distintas redes de ensino e as percepções dos discentes acerca da cultura afro-brasileira. Para minha escola, trouxe reflexões pertinentes sobre a integração da temática étnico-racial no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de fomentar um olhar mais reflexivo e sensível no trato com os alunos e com a comunidade escolar. Este processo reforçou meu compromisso com a luta antirracista e com a edificação de um ambiente escolar que promova a equidade, respeito e a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das" Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.

ALLPORT, Gordon Willard. **The nature of prejudice** (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley. 1954.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de.; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 55–80, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun.2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen; Sueli Carneiro: Coleção Feminismos Plurais, 2019.

ÂNGELO, Fábio Nogueira de Paula. Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 109, p. 357–378, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/#>. Acesso em: 09 jun.2024. ANPAE, 27(1).

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. “A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada”. **Revista Humanidades.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 6 (22): 12-32, 1989.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. **Africana Studia**, n. 9, p. 105–119, 2006. Edição do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

AUGUSTO, Silma Maria; MARTA, Taís Nader. Mandado de Criminalização do Racismo: acesso à justiça e efetividade da Lei nº 7.716/89. In: **Revista USCC Direito**, ano 10, nº 16, p. 149-169. Bauru, jan./jun. 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 4, p. 89-100, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil. São Paulo: **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades**, 2006. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/praticas-pedagogicas-para-a-igualdade-racial-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BONAMINO, Maria Alice. **A implementação de políticas públicas educacionais: desafios e perspectivas locais.** São Paulo: Editora Educação, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 4 de junho de 2024.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 104, p. 20-24, 3 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Art. 5º, inciso XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.”

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

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/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 15 de julho de 1951.** Proíbe a discriminação de raça ou de cor nas escolas e outras instituições.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira".

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.988, de 29 de junho de 2009.** Institui a Semana Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ênfase na luta contra a discriminação racial.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011.** Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Institui o sistema de cotas nas universidades federais e nas escolas técnicas federais, garantindo reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15>. Acesso em: 12 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) nas escolas.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de discriminação racial ou de procedência étnica.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação: entre desafios e possibilidades.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-43, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Currículo, diversidade e ensino de história: O lugar das culturas e identidades no currículo escolar.** Editora da UFMG.2008

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a formação de professores.** Educação e Pesquisa, v. 36, n. 1, p. 237-252, 2010.

CARDOSO, Edna May. **Do cafezinho à feijoada: práticas pedagógicas para promoção da igualdade racial na escola** Edna May Cardoso. Santa Maria – RS, 2014.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores.** 1ª ed. São Paulo: HarperCollins Brasil, 2020.

CARNEIRO, Gabriela Carvalho Guimarães. **A implementação da política de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em Escolas Estaduais de Minas**

Gerais: dois estudos de Caso. (Dissertação) — Mestrado em Administração Pública, Fundação João Pinheiro, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2001.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo 12 (23), Rio de Janeiro: EDUFF, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517–534, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpkJHntbrVMqJb3Fpv9M/#ModalHowcite>. Acesso em: 24 junho de 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (1999). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papyrus.

FELIX, João Batista de Jesus. Chic Showe Zimbabwe: **A construção da identidade nos bailes black paulistanos.** 2000. 202f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000.

FELIX, João Batista de Jesus. Hip-hop: **Cultura e política no contexto paulistano.** 2006. 206f Doutorado (Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, Cláudia Mazza Dias da. Negros e política no Brasil: o pós-abolição no sul do país. In: RIBEIRO, Darcy (Org.). **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 1355-1379, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Construindo objetos de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 27, p. 79-90, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 975-993, 2018.

GOMES, Nilma Lino (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela

GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com a questão racial na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: SECADI/MEC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/5rm1Bn>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: algumas reflexões. In: SILVA, Maria. Aparecida. (Org.). **Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: Brandão, A. P. (org). **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-26.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Educação como exercício de diversidade**, p. 181, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro.1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero,1982.

GRIN Monica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi**, v. 14, n. 26, jan./jul. 2013, p. 33-45 | www.revistatopoi.org

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora. 2022.

INSTITUTO EDUCACIONAL LUIZ GAMA. **Regimento Escolar**. Juiz de Fora. 2022.

KANAANE, Roberto. **Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Aparecida. **A educação antirracista no Brasil: Desafios e possibilidades no contexto educacional**. Editora Vozes. 2022.

LIMA, Maria Ester de Carvalho. **Educação e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5w2h no processo produtivo do produto: a joia. **IJIE - Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**. Florianópolis, 2012.

LÖSCH, Silmara, & FERREIRA Jacques Lima. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 18(1), p. 1-20.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Associativismo no Brasil contemporâneo: dimensões institucionais e individuais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 40, p. 307-341, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento estratégico na educação: fundamentos, metodologias e orientações**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAS GERAIS. (2018). **Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2001). **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec.

MUNANGA Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil - Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**. São Paulo. 2004; 18 (50): 51-56. 9.

MUNANGA Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**. São Paulo. 2012; 4 (8):06-14.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2º ed. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade étnico-racial na educação**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no ensino**. Porto: Porto Editora, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3ª ed., 1997.

OLIVEIRA, Sandiele Cunha de. **A constitucionalidade das comissões de verificação da autenticidade da autodeclaração racial para ingresso no serviço público**. 2017. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Miradas sobre o poder: A nova agência política do movimento negro brasileiro (2004-2021). **Revista Brasileira de História**, v. 41, n. 88, p. 33–56, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/4H5gHPSXWBbK5L8Qk3XNcpG/#ModalHowcite>. Acesso em: 09 jun.2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 126.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 75, p. 162–183, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/n5t36tkzLX7YvFc3PThcr9m/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 09 jun.2024. Acesso em: 09 jun.2024

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro: uma análise de sua atuação política**. São Paulo: Ática, 1994. PORTAL QEDU. Disponível em: Acesso em 26 mar. 2023.

ROCHA, Juliana Horácio Antunes; LEMES Fernando Lobo. **"A trajetória do direito no estatuto da igualdade racial no Brasil."** (2022).

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **SEPPIR – Promovendo a Igualdade Racial: Para um Brasil sem Racismo**. 1ª ed. Brasília: SEPPIR, 2016. Disponível em: <https://diepafro.ufu.br/sites/diepafro.ufu.br/files//media/document/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Combate ao racismo mobiliza estudantes e professores da rede estadual de ensino**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/9977-combate-ao-racismo-mobiliza-estudantes-e-professores-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, Guilherme Oliveira da. **História do Movimento Negro no Brasil Vol. II: Movimento Negro do Brasil no Pós-Abolição**. São Caetano do Sul: Instituto Conhecimento Liberta, 2022.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias**, n. 22, p. 125-135, 2013.

SILVA, Natalino Neves da; BERNARDO, Helenilce Aparecida da Costa. Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida. **Ensino em ReVista**, v. 26, n. Especial, p. 1102-1123, 18 dez. 2019.

SILVA, Nelson Nogueira da; BERNARDO, Heloísa Augusta da Costa. Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida. **Ensino Em Re-Vista**, 26(Especial), 1102–1123. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52067>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, 34(69), 123-150. 2018. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. e. **“Contribuições das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para a Educação Brasileira.”** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf(=pt). Acesso em: 05 set. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (2007, setembro/dezembro). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, 3(63), 486-506.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, Edna Castanheira. **Projeto político-pedagógico: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Jeferson Mundim de. Diálogos e memórias de Luiz Gama e intelectuais negros em ações políticas e currículos escolares na contemporaneidade. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

STENHOUSE, Lawrence. **Pesquisa e desenvolvimento do currículo**. Lisboa: Porto Editora, 2003.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: Uma análise da profissão e da formação dos professores**. Editora Vozes. 2014.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ZILVETI, Flávia. Currículo antirracista: desafios e perspectivas na educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, p. 123-140, 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os professores do Instituto Luiz Gama

1. Introdução

- Fazer uma breve introdução sobre você e o tema da pesquisa.
- Explicar os objetivos da pesquisa de forma clara e concisa.

2. Informações sobre a Pesquisa

- Informar ao entrevistado sobre a natureza da pesquisa e seu propósito.
- Esclarecer que a participação é voluntária e que podem retirar-se a qualquer momento.

3. Confidencialidade

- Reforçar que todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo.
- Garantir que os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa e análise.

4. Natureza das Respostas

- Destacar que não existem respostas certas ou erradas.
- Enfatizar a importância da honestidade nas respostas para que os dados sejam significativos.

5. Início da Entrevista

- Preparar o entrevistado para as perguntas, criando um ambiente confortável para a troca de ideias.

6. Informações básicas

- Nome:
- Formação acadêmica:
- Tempo de experiência como professor:
- Tempo de trabalho na escola atual:
- Disciplinas que leciona:

7. Perguntas

1. Como você avalia a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas turmas do Novo Ensino Médio no turno da manhã? Quais são os principais desafios que você tem enfrentado nesse processo?

2. De que maneira a escola tem trabalhado a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, conforme as diretrizes das leis e das orientações da SEEMG? Quais estratégias têm sido eficazes?

3. Na sua percepção, quais são as maiores dificuldades para integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas diárias?

4. Como você vê a formação docente oferecida para o ensino das relações étnico-raciais? Ela é suficiente para preparar os professores para lidar com a diversidade racial na sala de aula?

5. Que tipo de apoio ou recurso adicional você acredita que a escola, ou a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, poderia oferecer para fortalecer a implementação dessas políticas e diretrizes no cotidiano escolar?

8. Comentários Finais

- Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre a inclusão das questões étnico-raciais no ambiente escolar?
- Você tem sugestões para aprimorar a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na prática pedagógica da escola?

9. Agradecimento

- Agradecer pela participação e por compartilhar suas experiências e insights sobre a educação das relações étnico-raciais.

10. Encerramento

- Reforçar a importância da sua contribuição para a pesquisa e lembre-se de que todas as informações serão mantidas em sigilo.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com as especialistas e o gestor do turno da manhã do Instituto Luiz Gama

1. Introdução

- Fazer uma breve introdução sobre você e o tema da pesquisa.
- Explicar os objetivos da pesquisa de forma clara e concisa.

2. Informações sobre a Pesquisa

- Informar ao entrevistado sobre a natureza da pesquisa e seu propósito.
- Esclarecer que a participação é voluntária e que podem retirar-se a qualquer momento.

3. Confidencialidade

- Reforçar que todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo.
- Garantir que os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa e análise.

4. Natureza das Respostas

- Destacar que não existem respostas certas ou erradas.
- Enfatizar a importância da honestidade nas respostas para que os dados sejam significativos.

5. Início da Entrevista

- Preparar o entrevistado para as perguntas, criando um ambiente confortável para a troca de ideias.

6. Informações básicas

- Nome:
- Formação acadêmica:
- Tempo de experiência como especialista:
- Tempo de trabalho na escola atual:

7. Perguntas

1. Como você avalia o papel da supervisão pedagógica no apoio aos professores para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no Instituto Educacional Luiz Gama? Quais estratégias pedagógicas têm sido promovidas nesse sentido?

2. Quais desafios específicos você tem observado na adaptação das práticas pedagógicas para incorporar a história e cultura afro-brasileira no currículo do Novo Ensino Médio?

3. De que maneira a formação continuada oferecida pela escola e pela Superintendência Regional de Ensino tem preparado os professores para lidar com a educação das relações étnico-raciais? Você considera esses esforços suficientes?

4. Quais práticas pedagógicas você identificou como mais eficazes na promoção da inclusão e valorização das culturas afro-brasileira no contexto do ensino médio? Há exemplos de ações bem-sucedidas que poderiam ser replicadas?

5. Que tipo de orientação ou recurso adicional seria necessário, na sua opinião, para facilitar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e melhorar a qualidade do ensino nesse aspecto?

8. Comentários Finais

- Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre a inclusão das questões étnico-raciais no ambiente escolar?
- Você tem sugestões para aprimorar a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na prática pedagógica da escola?

9. Agradecimento

- Agradecer pela participação e por compartilhar suas experiências e insights sobre a educação das relações étnico-raciais.

10. Encerramento

- Reforçar a importância da sua contribuição para a pesquisa e lembre-se de que todas as informações serão mantidas em sigilo.

APÊNDICE C - Questionário para pesquisa

Convido você a participar de uma pesquisa de mestrado que explora as questões das relações étnico-raciais na educação. Este estudo busca compreender como essas relações são abordadas nas práticas pedagógicas e investigar os desafios na implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Sua participação é fundamental para analisar a realidade da educação brasileira no que se refere à promoção de uma educação mais inclusiva e antirracista, contribuindo para fortalecer uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade.

1. Gênero:

() Feminino

() Masculino

Outro: _____

2. Área de Formação:

3. Formação:

() Graduação

() Especialização

() Mestrado incompleto

() Mestrado completo

() Doutorado incompleto

() Doutorado completo

4. Tempo de atuação na docência:

() Menos de 1 ano

() 1 a 3 anos

() 4 a 7 anos

() 8 a 10 anos

() Mais de 10 anos

5. Tempo de atuação no Instituto Educacional Luiz Gama de Educação (IELG):

() Menos de 1 ano

() 1 a 3 anos

() 4 a 7 anos

() 8 a 10 anos

Mais de 10 anos

6. Tipo de vínculo profissional:

() Efetivo

() Contratado

7. Autodeclaração racial:

() Preta

() Parda

() Branca

() Amarela

() Indígena

Outra: _____

8. Com que frequência você aborda temas relacionados a História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas?

a) Frequentemente, isso faz parte de minha prática pedagógica regular.

b) Ocasionalmente, quando surge um tema que possibilita a discussão.

c) Apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra.

d) Raramente ou nunca abordo esses temas.

e) outra: _____

9. Quais aspectos da História e Cultura Afro-Brasileira devem ser mais explorados nas práticas pedagógicas atuais?

a) A contribuição dos africanos na cultura brasileira.

b) A história da escravidão e da resistência.

c) A influência da religião e da espiritualidade africanas.

d) A história dos movimentos negros no Brasil.

10. O que você entende por educação antirracista? (Marque a opção que mais se aproxima de sua compreensão):

a) A educação que promove o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, abordando temas como história e cultura afro-brasileira e africana.

b) A educação que visa combater o racismo, promovendo reflexões sobre a desigualdade racial e incentivando práticas inclusivas na escola.

c) Uma educação que busca evitar qualquer tipo de preconceito ou discriminação racial nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar.

d) Não tenho clareza sobre o que é educação antirracista.

11. Em relação à formação sobre educação antirracista, você considera que a SEE ou a escola oferece formação adequada para os professores?

a) Sim, oferece capacitações frequentes e bem estruturadas.

b) Oferece algumas capacitações, mas poderiam ser mais aprofundadas.

c) As capacitações são raras e insuficientes.

d) Nunca recebi capacitações voltadas para a educação antirracista.

12. Você gostaria que a SEE ou a escola oferecesse formação voltada para a educação antirracista?

() Sim

() Não

13. A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de educação básica no Brasil. A lei busca valorizar a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, promovendo a reflexão sobre o racismo e a valorização da diversidade étnico-racial. Diante disso, qual é a maior dificuldade para a implementação da Lei 10.639/2003 na escola?

a) Falta de apoio e materiais adequados para trabalhar o tema.

b) Falta de formação específica para os professores.

c) Resistência/ receio/ dificuldade dos professores em abordar a temática em sala.

d) Falta de tempo para inserir o tema na carga horária escolar.

14. Em seu ponto de vista, o currículo atual contempla suficientemente a história e cultura africana e afro-brasileira?

a) Sim, o currículo aborda amplamente essas questões.

b) Aborda em partes, mas ainda deixa lacunas importantes.

c) A abordagem é superficial e pouco efetiva.

d) Não, essas temáticas estão praticamente ausentes.

e) outros

15. Quais são os principais recursos que você utiliza para abordar o tema das relações étnico-raciais em sala de aula?

a) Livros didáticos e materiais tradicionais.

b) Documentários, vídeos e filmes sobre o tema.

c) Palestras e atividades com convidados.

d) Não costumo abordar o tema em sala de aula.

e) outros

16. Você percebe alguma diferença no comportamento dos alunos ao discutir questões de racismo e história afro-brasileira?

a) Sim, os alunos demonstram maior conscientização e respeito.

b) Alguns alunos mostram interesse, mas outros são indiferentes.

c) Os alunos frequentemente apresentam resistência ou incompreensão.

d) Não observo mudanças significativas no comportamento dos alunos.

e) outros

17. Qual é a maior contribuição da educação antirracista para o ambiente escolar?

a) Promover o respeito à diversidade e combater o preconceito.

b) Ensinar sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

c) Criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo.

d) Atender às exigências legais de inclusão desse conteúdo.

e) outros: quais?

18. Como você avalia a receptividade dos colegas (demais professores do IELG) em relação às discussões sobre educação antirracista?

a) Muito receptivos, com ampla participação e interesse.

b) Receptivos, mas poucos se envolvem ativamente.

c) Pouco receptivos, alguns não demonstram interesse.

d) Muito resistentes, é um tema que costuma ser evitado.

19. Há algo mais que a escola poderia implementar para fortalecer a educação antirracista? (Marque as opções que mais se aplicam):

a) Oferecer capacitações regulares para professores sobre temas relacionados ao racismo e à diversidade étnico-racial.

b) Incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em mais disciplinas, não apenas em História.

- c) Realizar eventos e atividades culturais que promovam a valorização da diversidade racial e o combate ao racismo.
- d) Criar um grupo ou comitê de educação antirracista na escola para planejar e realizar atividades ações efetivas.
- e) Outros

Quais?

20. Você acredita que a abordagem da cultura afro-brasileira e africana pode contribuir para a redução do racismo na escola?

- a) Sim, acredito que o conhecimento e a valorização cultural promovem respeito e compreensão.
- b) Talvez, mas depende da abordagem e do envolvimento da comunidade escolar.
- c) Pouco provável, pois as atitudes preconceituosas vêm de fora da escola.
- d) Não, não vejo essa relação entre educação e redução do racismo.
- e) outros

21. Espaço para comentários adicionais, caso queira compartilhar algo mais (opcional):

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**Desafios e avanços na implementação efetiva das orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no Instituto Educacional Luiz Gama de Educação de Juiz de Fora – MG**”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que mesmo com a existência de marcos legais como a Lei nº 10.639/2003, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar efetivamente a educação das relações étnico-raciais. Nesta pesquisa pretendemos investigar e identificar os principais desafios enfrentados pela equipe gestora, equipe pedagógica e o corpo docente para implementar efetivamente as orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: A pesquisa será realizada através da aplicação de questionários de forma online a professores que atuam no Ensino Médio na unidade escolar em estudo. A pesquisa tem o potencial de fornecer um diagnóstico preciso sobre as barreiras enfrentadas pela escola, possibilitando o planejamento de políticas públicas mais eficazes e a melhoria das práticas educacionais. Os resultados servirão de subsídio para a elaboração de propostas voltadas à formação inicial e continuada de educadores, fortalecendo sua capacitação para abordar questões étnico-raciais. Ademais, contribuirá para a promoção de uma educação antirracista, que valorize a diversidade e combata o racismo de maneira mais eficiente.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 16 de novembro de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: José Deniac Malaquias da Silva
Campus Universitário da UFJF
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública -
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) CEP: 36036-900 Fone: (32) 991301416
E-mail: josesilva.mestrado2022@caed.ufjf.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**Desafios e avanços na implementação efetiva das orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no Instituto Educacional Luiz Gama de Educação de Juiz de Fora – MG**”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que mesmo com a existência de marcos legais como a Lei nº 10.639/2003, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar efetivamente a educação das relações étnico-raciais. Nesta pesquisa pretendemos investigar e identificar os principais desafios enfrentados pela equipe gestora, equipe pedagógica e o corpo docente para implementar efetivamente as orientações e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: A pesquisa será realizada através de entrevistas de forma presencial. Ele será destinado a professores e gestores que atuam no Ensino Médio na unidade escolar em estudo. As entrevistas serão realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e o sigilo das informações fornecidas. As entrevistas incluirão perguntas sobre temas relacionados as práticas pedagógicas e a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa tem o potencial de fornecer um diagnóstico preciso sobre as barreiras enfrentadas pela escola, possibilitando o planejamento de políticas públicas mais eficazes e a melhoria das práticas educacionais. Os resultados servirão de subsídio para a elaboração de propostas voltadas à formação inicial e continuada de educadores, fortalecendo sua capacitação para abordar questões étnico-raciais. Ademais, contribuirá para a promoção de uma educação antirracista, que valorize a diversidade e combata o racismo de maneira mais eficiente.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 16 de novembro de 2024

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: José Deniac Malaquias da Silva
Campus Universitário da UFJF
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública -
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) CEP: 36036-900 Fone: (32) 991301416
E-mail: josesilva.mestrado2022@caed.ufjf.br