

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LAIRA MILENA DA SILVA PEREIRA

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/03: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Teresina
2025

LAIRA MILENA DA SILVA PEREIRA

**IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/03: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Ciências Sociais
da Universidade Estadual do Piauí
(UESPI), como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciatura em
Ciências Sociais.

Orientador: Luciano de Melo Sousa

Teresina
2025

LAIRA MILENA DA SILVA PEREIRA


**IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/03: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Ciências Sociais
da Universidade Estadual do Piauí
(UESPI), como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciatura em
Ciências Sociais.


Orientador: Luciano de Melo Sousa

26 de novembro de 2025.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANO DE MELO SOUSA**
Data: 27/11/2025 05:12:52-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luciano de Melo Sousa

Documento assinado digitalmente
 **LILIAN GABRIELLA CASTELO BRANCO ALVES DE**
Data: 27/11/2025 11:07:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Ma. Lílian Gabriella Castelo Branco Alves de Sousa

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO ALVARES ROCHA**
Data: 27/11/2025 11:24:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Me. Roberto Alvares Rocha

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à minha avó e à minha irmã Luara, pelo apoio constante, pela dedicação incondicional e pela força que sempre me ofereceram ao longo de minha trajetória acadêmica. Suas presenças foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores que contribuíram para minha formação, oferecendo conhecimentos, orientações e reflexões que enriqueceram profundamente meu percurso na graduação. Registro, de modo especial, minha gratidão ao meu orientador Luciano Mello, cuja competência, disponibilidade e compromisso acadêmico foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, igualmente, ao professor Roberto Rocha, um querido companheiro desde meus primeiros passos no curso. Sua paciência e gentileza fizeram total diferença e impactaram de maneira significativa a minha trajetória na graduação. Manifesto também minha gratidão à professora Lilian Gabriella, que, em tão pouco tempo de convivência, demonstrou ser uma excelente profissional.

Por fim, agradeço aos meus colegas Marcus Vinicius Antônio Gabriel, Nicolay Brandão, Ana Paula e Maria Luiza, cuja convivência, apoio e parceria ao longo dos últimos anos tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

A todos, manifesto minha sincera gratidão.

“a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. bell hooks

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado

SUMÁRIO

RESUMO	8
1 Introdução	9
2 A implementação da Lei 10.639/03 e seus desafios	12
2.1 Lei 10.639/03 e o movimento negro: conquistas e desafios	12
2.2 Desafios para a implementação da Lei 10.639/03	16
3 O Papel da Sociologia para uma Educação Antirracista	22
3.1 Sociologia no currículo escolar	22
3.2 A importância da Sociologia para a Lei 10.639/03.....	25
4 Considerações Finais	33
Referências Bibliográficas	36

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da Sociologia no Ensino Médio para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Partindo da constatação de que persistem desafios significativos na efetivação desta legislação, investiga-se de que maneira o arcabouço teórico-metodológico das Ciências Sociais pode contribuir para uma educação antirracista. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo discute os avanços e limites da lei, os obstáculos relacionados à formação docente e aos materiais didáticos, e a interface entre as competências da BNCC e o ensino de Sociologia. Conclui-se que a disciplina se configura como ferramenta fundamental para desnaturalizar o racismo e promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial, sendo sua consolidação no currículo escolar estratégica para a efetivação dos objetivos da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Ensino de Sociologia. Educação Antirracista. BNCC. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

High School for the implementation of Brazilian Law No. 10.639/2003, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. Acknowledging the persistent challenges in enforcing this legislation, the study investigates how the theoretical and methodological framework of Sociology can contribute to anti-racist education. Through bibliographical and documentary research, the paper discusses the law's progress and limitations, the obstacles related to teacher training and teaching materials, and the interface between the competencies outlined in the BNCC (National Common Curricular Base) and the teaching of Sociology. It concludes that this discipline is a fundamental tool for deconstructing racism and promoting the recognition of ethnic-racial diversity, with its consolidation in the school curriculum being strategic for achieving the objectives of Law 10.639/2003.

Keywords: Law 10.639/2003; Sociology Teaching; Anti-racist Education; BNCC e Ethnic-racial Relations.

1 Introdução

A Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista histórica do movimento negro brasileiro, fruto de décadas de lutas por reconhecimento e igualdade racial no campo educacional (Santos, 2005). Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a legislação busca corrigir uma lacuna persistente no sistema educacional brasileiro, que, ao longo de sua trajetória, privilegiou uma perspectiva eurocêntrica e marginalizou as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade nacional (Coqueiro, 2024).

Passadas mais de duas décadas de sua promulgação, contudo, os desafios de implementação da lei permanecem significativos. Entre eles, destacam-se a ausência de formação docente específica sobre a temática étnico-racial, as limitações dos livros didáticos e a persistência de um currículo escolar que, em muitos casos, reproduz estereótipos raciais (Silva, 2010; Cavalleiro, 2005). Trata-se, portanto, de um cenário educacional ainda marcado por práticas eurocêntricas e pela negação das contribuições históricas e culturais dos povos africanos para a formação do Brasil.

Nesse contexto, a Sociologia emerge como disciplina fundamental para a efetivação dos objetivos da lei, uma vez que seu arcabouço teórico-metodológico possibilita a análise crítica das relações raciais no país, desnaturalizando o racismo e promovendo práticas educativas antirracistas (Bodart; Feijó, 2020). A obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, garantida pela Lei nº 11.684/2008, reforça ainda mais esse potencial, pois, ao adotar uma perspectiva crítica e reflexiva, a disciplina oferece ferramentas para problematizar desigualdades estruturais, questionar narrativas hegemônicas e valorizar a diversidade cultural brasileira (Oliveira, 2014). Assim, ela contribui para o enfrentamento do racismo estrutural e para a valorização das identidades que compõem o tecido social do país.

Apesar desse potencial, a consolidação da Sociologia no currículo escolar ainda enfrenta obstáculos, como a desvalorização em relação a disciplinas consideradas “mais importantes”, a dificuldade de compreensão de seu papel formativo e a percepção de que a epistemologia das Ciências Sociais é excessivamente “difícil” para o Ensino Médio, o que exige adaptações didáticas mais consistentes (Oliveira, 2014).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da Sociologia no Ensino Médio para a implementação da Lei nº 10.639/2003, destacando suas contribuições e os desafios enfrentados na

consolidação de uma educação antirracista. Busca-se compreender seus limites e potencialidades diante das Diretrizes Curriculares e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respondendo à seguinte questão norteadora: quais são as contribuições da Sociologia para a efetivação da Lei nº 10.639/2003?

A pesquisa conta com quatro objetivos específicos: (I) discutir os avanços e limites da Lei nº 10.639/2003 na promoção da educação das relações étnico-raciais; (II) identificar os principais desafios às suas implementações, com ênfase na formação docente e nos livros didáticos; (III) refletir sobre as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas ao tema e sua aplicação no contexto escolar. (IV) analisar como o ensino de Sociologia pode contribuir para a implementação da lei e para a valorização da cultura afro-brasileira.

Socialmente, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas educacionais antirracistas, destacando a importância da Sociologia como ferramenta de combate às desigualdades raciais. A persistência do racismo na sociedade brasileira exige não apenas a inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira, mas também uma abordagem pedagógica capaz de problematizar as estruturas de poder que perpetuam a discriminação (Cavalleiro, 2005).

Academicamente, o trabalho dialoga com pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais, ensino de Sociologia (Bodart; Feijó, 2020) e políticas curriculares (Oliveira, 2014), contribuindo para ampliar o campo de reflexão sobre estratégias pedagógicas antirracistas. Além disso, articula-se com documentos oficiais, como a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), reforçando sua pertinência no debate contemporâneo sobre currículo e formação cidadã.

No âmbito pessoal, a motivação para este estudo surge da observação das dificuldades enfrentadas por educadores na aplicação da Lei 10.639/2003 e do reconhecimento do ensino de Sociologia como instrumento de emancipação social. A compreensão de que a educação é espaço privilegiado para a construção de identidades e para o enfrentamento do racismo orienta o interesse em investigar práticas pedagógicas que possam fortalecer uma educação verdadeiramente inclusiva.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A investigação será realizada por meio de análise documental de legislações, diretrizes curriculares e complementada por levantamento bibliográfico

de autores que discutem educação antirracista, Sociologia e políticas públicas. A análise dos dados será conduzida de forma interpretativa, buscando compreender as relações entre a teoria e a prática na implementação da Lei nº 10.639/2003.

A pesquisa se apoia em reflexões sobre racismo estrutural e educação antirracista (Silva, 2010; Almeida, 2019), ensino de Sociologia e construção de identidade social (Bodart; Feijó, 2020; Oliveira, 2014; Bodart, Moraes, Tavares, 2025), bem como nas políticas públicas e currículos nacionais (BNCC, 2018; Diretrizes Nacionais, 2004). A abordagem conceitual permite compreender o papel da Sociologia na promoção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Este artigo organiza-se em duas seções centrais. A primeira examina a trajetória de implementação da Lei 10.639/03, discutindo suas bases no movimento negro e os obstáculos à sua efetivação. A segunda seção dedica-se à análise do papel da Sociologia no currículo escolar e seu potencial para consolidar uma educação antirracista, conforme previsto na legislação. O trabalho conclui com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que fundamentam a pesquisa.

2 A implementação da Lei 10.639/03 e seus desafios

A Lei nº 10.639/03 representa um marco legal na promoção da educação antirracista no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). Essa legislação surge como resultado das lutas históricas do movimento negro, especialmente do Movimento Negro Unificado, que reivindicou a valorização da cultura e da identidade negra e denunciou a invisibilidade da população negra no currículo escolar (Bodart; Moraes; Tavares, 2025; Gomes, 2011). Entretanto, a efetivação da Lei enfrenta desafios significativos, envolvendo desde a formação docente e a revisão de materiais didáticos até a superação do racismo estrutural presente nas práticas escolares e nas políticas educacionais (Almeida, 2019; Silva, 2010).

Nesta seção, são analisados o contexto histórico da luta do movimento negro, os objetivos da Lei 10.639/03 e os principais obstáculos que comprometem sua implementação, evidenciando a necessidade de uma prática pedagógica crítica, contínua e comprometida com a transformação social.

2.1 Lei 10.639/03 e o movimento negro: conquistas e desafios

Os movimentos sociais apresentam diversidade em suas formas de organização, estratégias de atuação e pautas de interesse, particularmente, no debate sobre a educação e suas contradições em meio a uma sociedade racista. “No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os movimentos sociais articularam propostas de descolonização dos currículos na escola brasileira” (Bodart; Moraes; Tavares 2025, p.129). Como cita Nilma Gomes (2011) “A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil” (p.134).

O Movimento Negro Unificado (MNU) reflete a força dos movimentos sociais que buscam transformações estruturais na sociedade e reconhecem a educação como elemento central desse processo. O MNU “[...] questiona a ideia do mito da democracia racial” e “[...] nasceu da tentativa de unificar organizações que lutavam contra a opressão social, articulando lutas antirracistas em âmbito nacional e também uma perspectiva anticapitalista” (Bodart; Moraes e Tavares, 2025, p.125). A partir

dessas bandeiras, o movimento se expandiu e conquistou maior visibilidade, trazendo novas reivindicações. No campo educacional, o MNU desempenhou, e ainda desempenha um papel fundamental, ao denunciar a ausência da história e cultura afro-brasileira no currículo, reivindicar políticas públicas e contribuir para a consolidação de uma educação antirracista.

O MNU demandou a alteração na política educacional, investindo em capacitação de professores e visando reconhecer a importância do negro na sociedade brasileira, além da edição dos materiais didáticos com conteúdo antirracista, da disponibilização da produção literária cujo sujeito da escrita é o próprio negro e da valorização do patrimônio cultural africano, com a inclusão do ensino da história da África nos currículos (Bodart; Moraes; Tavares, 2025, p.129)

No Brasil, o movimento negro estruturou-se em resposta ao racismo estrutural e à exclusão social herdada do período colonial e escravocrata. A Lei nº 10.639/03 é um marco muito importante de valorização da cultura afro-brasileira no sistema educacional. Essa legislação “[...] surge como uma conquista para os movimentos negros que lutaram e ainda lutam por uma igualdade racial em todos os campos sociais” (Coqueiro, 2024, p. 44).

Por outro lado, a população negra viu na educação uma maneira de ascender socialmente, uma oportunidade de mudar as marcas profundas deixadas pela colonização, uma oportunidade de superar a histórica exclusão e ausência de reparação às violências herdadas do período colonial. “Para os negros, o lecionar – o educar- era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (Hooks, 2017, p.10)

Diante disso, a promulgação da Lei representa uma resposta institucional à valorização da educação como estratégia de superação das desigualdades raciais. A Lei foi instituída com o objetivo de incluir a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, ampliando a compreensão sobre a pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira e promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista. Com isso, o governo busca garantir o reconhecimento e a valorização igualitária das raízes africanas na formação da identidade nacional, assim como as raízes europeias, indígenas e asiática (Silva, 2010, p. 10).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação, e têm por meta promover

a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (Brasil, 2003)

A promulgação da legislação e seus dispositivos, contudo, só se tornam efetivos se forem incorporados pelos sistemas de ensino, escolas e professores como instrumentos de transformação social e educativa. Trata-se de atender às reivindicações históricas do movimento negro, que exige reconhecimento, valorização de sua cultura e reparação das desigualdades herdadas. Nesse contexto, afirma-se que:

Essa demanda destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico. (Cruz, Oliveira e Lins, 2016, p. 38-39)

Nesse contexto, é importante destacar que a Lei não tem como objetivo substituir o ensino eurocêntrico pelo africano ou afro-brasileiro, mas sim ampliar, com mais coerência, os currículos escolares, levando em conta o §2º do artigo 2º, que visa à valorização da contribuição africana para a formação da identidade brasileira. Isso ressalta a importância de reconhecer as contribuições históricas e culturais de diferentes grupos que influenciaram a formação da Diversidade cultural brasileira. Trata-se de uma legislação que reconhece o Brasil como uma nação plural e multifacetada. Neste sentido, as raízes culturais não podem ser reduzidas a uma única perspectiva, ignorando as demais contribuições.

Embora a legislação represente um marco legal, sua origem está longe de ser uma concessão estatal. Como demonstra Nilma Lino Gomes (2011), ela é produto orgânico de uma trajetória de resistências que se inicia com as estratégias educativas dos quilombos no período colonial, passa pelas escolas comunitárias da Frente Negra Brasileira nos anos 1930 e ganha força com as mobilizações do Movimento Negro Unificado a partir dos anos 1970. Esse processo histórico culmina em momentos

decisivos como a Marcha Zumbi dos Palmares (1995) que pela primeira vez colocou o Estado brasileiro frente a frente com a demanda por políticas raciais concretas e a pressão transnacional da Conferência de Durban (2001), que internacionalizou a luta antirracista.

Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (Gomes, 2011, p.136)

O movimento negro, ao longo do século XX, denunciou a escola como um dos principais espaços de reprodução do racismo, na medida em que historicamente operou como instrumento de apagamento da história e da cultura africana. Essa denúncia evidencia que não se trata apenas de reivindicar a inclusão de novos conteúdos, mas de exigir uma ruptura epistemológica capaz de transformar radicalmente o currículo e suas práticas.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2019, s/n), “a relação Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissais”. Ou seja, trata-se de pensar uma pedagogia que supere os limites do conhecimento eurocêntrico e que reconheça plenamente os saberes historicamente produzidos pela população negra, não basta inserir conteúdos, é necessário questionar os critérios que definem o que é conhecimento legítimo, abrindo espaço para uma educação plural e antirracista. A promulgação da Lei, nesse sentido, é resultado de uma conquista política, mas sua eficácia permanece condicionada à disposição de enfrentar o racismo estrutural que permeia o cotidiano escolar.

Como apontam Cruz, Oliveira e Lins (2016), o termo reconhecimento implica desnaturalizar o mito da democracia racial, promover estratégias pedagógicas que valorizem a diferença, fortalecer a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais sustentadas por preconceitos, de modo a garantir o respeito às pessoas negras. Tais dimensões não podem ser reduzidas a ações pontuais, mas devem ser entendidas como parte de um projeto mais amplo de ações afirmativas que tensionam o Estado e se consolidam em políticas públicas de educação.

Rufato (2024) argumenta que a educação para as relações étnico-raciais transcende a simples inserção de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, configurando-se como uma prática pedagógica

comprometida com o enfrentamento ao racismo e a construção de uma sociedade democrática. Isso reforça que a educação antirracista não pode se limitar à inclusão de conteúdos, mas exige uma transformação estrutural nas práticas escolares, envolvendo a formação crítica de docentes, a revisão de materiais didáticos e a promoção de um ambiente escolar que questione ativamente o racismo estrutural.

No entanto, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para efetivar esses princípios da política pública. Os maiores desafios estão na formação docente, no suporte oferecido pelo governo aos agentes educacionais e na disponibilização de materiais adequados. Como observa Silva (2010), ao tentar implementar medidas para corrigir injustiças e eliminar discriminações, o Governo Federal determinou que as instituições de ensino promovessem os meios necessários para a inclusão da Lei, mas sem indicar soluções concretas para os problemas mais urgentes.

A ausência de orientações claras sobre metodologias e a falta de capacitação docente constituem um dos principais entraves à implementação plena da lei:” [...] possivelmente, a falta de capacitação seja um dos maiores obstáculos” (Silva, 2010, p.19). Muitos professores não receberam, durante sua formação inicial, conteúdos específicos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, dificultando a abordagem crítica e consciente do tema em sala de aula. Estas e outras questões são objeto da seção seguinte.

2.2 Desafios para a implementação da Lei 10.639/03

A promulgação da Lei 10.639/03 representou um avanço legal incontestável na luta por uma educação antirracista, mas sua implementação enfrenta desafios que vão além da simples falta de recursos ou capacitação técnica. Como demonstra Silvio Almeida (2019), o racismo opera de forma estrutural e institucional, estando arraigado nas normas, práticas e dinâmicas de poder que organizam a sociedade e, consequentemente, a escola. Dessa forma, a histórica exclusão das culturas africanas e afro-brasileiras dos currículos não foi um acidente, mas parte de um projeto político que consolidou a supremacia branca como norma educacional. Almeida (2019) reforça que:

[...]o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a

membros de grupos raciais historicamente discriminados. (Almeida, 2019, p.28)

Assim, a efetividade depende não apenas de sua existência formal, mas da capacidade das instituições de ensino de romper com práticas historicamente excludentes.

Um exemplo claro dessa lógica estrutural está nos livros didáticos, que ocupam lugar central no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na educação pública. Maria Florêncio (2019, p.130) lembra que tais materiais “[...] têm sido materiais importante no cotidiano escolar, sendo utilizado como material de apoio (único ou complementar) nas atividades desenvolvidas em sala de aula”. No entanto, historicamente, esses livros contribuíram para a reprodução de estereótipos racistas, apresentando a população negra em posições subalternas ou marginalizadas. Como adverte Almeida (2019, p.32), “[...] as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade.”

Esse processo, como observa Jesus (2012), está enraizado no próprio pensamento ocidental, que ao longo da história construiu o ser negro como algo próximo à animalidade, negando-lhe a condição de pessoa. Segundo o autor:

A construção significativa dos negros foi materializada pelo pensamento ocidental que buscou ao longo de vários momentos na história, demonstrar a realização do ser negro no mundo, mas num primeiro momento como construção de ser e não de pessoa, devido à animalidade na qual descreviam esse contingente (Jesus, 2012, p.146).

A forma como os conteúdos da cultura negra vem sendo trabalhados nas escolas revela um processo muitas vezes limitado e superficial. Como destacam Felício e Purificação (2024, p. 8), a implementação não valoriza plenamente a consciência da opressão histórica vivida pela população negra, pois ainda se sustenta em um modelo estrutural que mascara a hegemonia do cidadão “civilizado”, culturalmente branqueado.

Essa crítica se confirma na prática cotidiana das instituições escolares, que, em muitos casos, reduzem o debate sobre a cultura negra a datas comemorativas, como o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, ou o 13 de maio, associado à abolição da escravidão. Restringir a abordagem a momentos específicos fragiliza a efetividade da Lei, impedindo que sua implementação se torne contínua, crítica e verdadeiramente transformadora no currículo escolar.

[...] questões que vão desde as condições infra- estruturais e de tempo nas escolas até a própria negação da importância de se trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira por parte de professores, diretores ou mesmo de pais e alunos. (Pereira, 2016, p. 29)

As reivindicações do movimento negro têm sido fundamentais para provocar mudanças nesse cenário. Desde a década de 1990, diversas organizações denunciaram a forma como os livros didáticos reforçavam imagens estereotipadas da população africana e afro-brasileira, frequentemente associadas à escravidão, à criminalidade ou à inferioridade cultural. Como resultado dessas pressões, o governo iniciou um processo de revisão dos materiais, eliminando obras que retratavam os negros de forma pejorativa. A Lei passou a induzir também a maneira como os livros didáticos são escritos.

Santos (2005, p.25) confirma esse avanço ao afirmar que “foram eliminados vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas”. No entanto, a revisão dos materiais, embora importante, não é suficiente. O verdadeiro desafio continua sendo transformar o currículo em um espaço que valorize de maneira crítica, contínua e efetiva a história e a cultura africana e afro-brasileira, evitando que a lei se reduza a mudanças pontuais ou meramente simbólicas.

O papel do professor, nesse contexto, vai muito além da simples utilização dos livros didáticos. Os docentes enfrentam desafios que incluem o cumprimento de metas curriculares, a pressão por índices e avaliações e a limitação imposta por conteúdos rígidos. Como observa Silva (2010, p.11), tais condições dificultam o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. No âmbito da educação antirracista, isso significa selecionar e trabalhar abordagens que problematizem a diversidade e a pluralidade de perspectivas presentes nos livros, desafiando narrativas excludentes e contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

Entretanto, a realidade brasileira ainda apresenta obstáculos significativos. A formação inicial e continuada dos docentes sobre educação para as relações étnico-raciais permanece deficitária, somando-se à persistência do mito da democracia racial e à dependência quase exclusiva do livro didático como guia pedagógico. Como

destacam Cunha, Júnior e Duvernoy (2021, p.195), esse aporte legal pouco impactou a realidade escolar.

Diante disso, os educadores precisam refletir e reavaliar os princípios que fundamentam suas formações e práticas profissionais. Essa revisão não é trivial: exige reconhecer lacunas, questionar saberes naturalizados e abandonar posturas que, embora consolidadas, reforçam práticas excludentes. Oliveira (2014) enfatiza que, no âmbito da aplicação da lei, os docentes são desafiados a mudar suas posturas profissionais, o que implica contestar princípios fundadores de sua formação e, em certo sentido, reconfigurar conhecimentos acumulados.

Essa exigência de revisão crítica é atravessada por conflitos e desconfortos, pois não se trata apenas de um desafio teórico ou metodológico, mas também ético e político. Repensar o lugar do professor significa reconhecê-lo como agente transformador, capaz de romper com discursos hegemônicos que historicamente silenciaram ou subalternizaram identidades e culturas. Nesse processo, a formação continuada assume papel estratégico: mais do que oferecer instrumentos técnicos, deve criar espaços de diálogo, escuta e ressignificação das práticas pedagógicas, possibilitando que a educação para as relações étnico-raciais deixe de ocupar um lugar periférico e se torne estruturante na prática docente.

Nesse cenário, a escola, como espaço de transformação social, precisa assumir a responsabilidade de incorporar a diversidade em suas práticas pedagógicas e curriculares. Isso significa criar um ambiente que reconheça e valorize a pluralidade cultural brasileira, estimulando os estudantes a compreenderem a complexidade de nossa identidade coletiva. Para tanto, como afirmam Azevedo et al. (2023), é fundamental que a formação inicial dos professores contemple a temática das relações étnico-raciais, assegurando conhecimentos mínimos para que possam abordar tais questões com criticidade e responsabilidade. Nessa mesma direção, os autores (2023) defendem que a formação docente assume o compromisso com um projeto social, político e ético que reconheça e valorize as relações étnico-raciais, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, posicionando-se de forma contrária a todas as formas de preconceito e discriminação.

Assim, mais do que um dispositivo legal, a efetivação da Lei 10.639/03 depende de uma transformação profunda no papel docente e no projeto pedagógico da escola. Trata-se de consolidar um currículo plural e crítico, que não apenas inclua

a história e a cultura africana e afro-brasileira, mas as reconheça como dimensões constitutivas da identidade nacional e da própria formação cidadã.

A prática da professora Elisa (disciplina de História, no 8º ano), conforme relatada por Aparecida de Jesus Ferreira (2012), oferece um exemplo significativo de aplicação de princípios da educação antirracista no contexto de uma 8ª série no Sul do Brasil. Participando de uma oficina de formação continuada voltada à produção de materiais didáticos sobre raça e etnia, a docente enfrentou o desafio de confrontar a narrativa eurocêntrica predominante nos livros escolares, desenvolvendo estratégias pedagógicas que refletiam tanto sua experiência profissional quanto o contexto sociocultural em que atua. Como observa Ferreira, “a forma como a professora ensinou, ao mesmo tempo contou sua história da forma de ensinar e mostrou as relações sociais existentes” (Ferreira, 2012, p. 282), evidenciando a interdependência entre prática docente e estrutura social.

Durante as aulas, Elisa promoveu a participação ativa dos alunos, incentivando-os a expressarem suas ideias sobre raça e preconceito sem medo de julgamento, e permitindo que explorassem o racismo a partir de diferentes perspectivas (Ferreira 2012). Além disso, a docente ampliou a narrativa histórica oficial ao incluir escritores e músicos negros brasileiros, favorecendo o reconhecimento da presença afro-brasileira na história e na cultura nacional e desafiando as concepções eurocêntricas do currículo escolar.

A experiência da professora Elisa evidencia diversos obstáculos estruturais, institucionais e socioculturais para a implementação de uma prática pedagógica antirracista. Primeiramente, a docente precisou lidar com a narrativa eurocêntrica dos livros didáticos, que privilegia a história branca e marginaliza as contribuições afro-brasileiras, conforme observa Ferreira (2012, p. 284): “A aula diz aos alunos que as pessoas negras (Afrodescendentes) não são parte da história do Brasil. Brancos (Eurodescendentes) são vistos como norma.” Além disso, a professora enfrentou a limitação de formação docente insuficiente, pois a preparação recebida em cursos de formação inicial e pelas secretarias municipais e estaduais não fornecia suporte adequado para tratar questões étnico-raciais:

Quero salientar a falta de preparo da professora por parte dos seus cursos de formação e por parte das secretarias municipais e estaduais de ensino, que não lhes dão suporte pedagógico para tratar adequadamente com tais questões (Ferreira, 2012, p. 282).

Outro obstáculo relevante foi a ausência de planejamento participativo na escola, pois a discussão sobre raça/etnia foi conduzida pela professora sozinha, sem a cooperação dos alunos e demais funcionários:

A discussão do tema da raça/etnia na sala de aula de Elisa foi decidida pela professora sozinha, como alguém interessado no assunto, mas não foi planejada na escola com a cooperação dos próprios alunos e todos os funcionários da escola. (Ferreira, 2012, p. 284).

Além disso, a gestão do tempo em sala de aula limitava a profundidade da discussão, impedindo que os alunos explorassem criticamente opiniões alternativas sobre a história e a sociedade. Por fim, Elisa precisou lidar com resistências dos próprios alunos, habituados a um currículo eurocêntrico, que às vezes demonstravam desconforto ao discutir raça. Um estudante questionou “Porque é que eles só falam de pretos?” (Ferreira, 2012, p. 283), indicando que a sensibilização para a diversidade cultural exige mediação cuidadosa e reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, a experiência de Elisa reforça que a educação antirracista demanda formação continuada, suporte institucional, planejamento participativo e reflexão crítica sobre o próprio contexto sociocultural do professor, permitindo desafiar narrativas oficiais e valorizar a diversidade cultural em sala de aula.

3 O Papel da Sociologia para uma Educação Antirracista

A Sociologia, enquanto disciplina das Ciências Sociais, desempenha papel central na formação crítica dos estudantes, oferecendo ferramentas para compreender as estruturas sociais, as desigualdades e as relações de poder presentes na sociedade (Oliveira, 2014; Bodart e Feijó, 2020). Nesse contexto, ela contribui para a promoção de uma educação antirracista, permitindo a desconstrução de preconceitos e estereótipos e valorizando a diversidade étnico-racial (Cruz, Oliveira e Lins, 2016). Além disso, a disciplina se apresenta como instrumento essencial para a implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e dialoga com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos subcapítulos seguintes, serão analisados o papel da Sociologia no currículo escolar, sua contribuição para a efetivação da lei e os desafios e potencialidades da BNCC para uma educação crítica e antirracista.

3.1 Sociologia no currículo escolar

Denominadas como Sociologia, as Ciências Sociais ainda carecem de tradição escolar e de conhecimento claro sobre seu objeto de estudo por grande parte dos sujeitos presentes na escola. Devido a uma trajetória marcada pela intermitência nos currículos escolares, a Sociologia é constantemente questionada quanto ao seu significado, à sua utilidade e à sua relevância por parte dos estudantes do Ensino Médio (Oliveira, 2014, p. 86).

Essa intermitência e falta de familiaridade com a disciplina, no entanto, não apagam a sua relevância. A Sociologia, quando bem contextualizada, desempenha um papel essencial na formação crítica dos estudantes, permitindo que reflitam sobre questões como desigualdade, poder, identidade, cultura, direitos e estruturas sociais. Dessa forma, ela contribui para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e ativa, promovendo uma educação mais plural e democrática.

[...] em 2008 com a criação da Lei 16.684/08, tivemos a alteração do artigo 36 da Lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), onde as disciplinas de Sociologia e Filosofia passaram a compor um quadro de disciplinas obrigatórias nos currículos escolares do ensino médio, para todo

o território brasileiro, nas escolas públicas e privadas. (Florêncio, 2019, p.119).

A Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabeleceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi um marco na organização da educação brasileira no período pós-golpe militar de 1964. Embora tenha promovido importantes mudanças no sistema educacional, com ênfase na formação técnica e científica, a lei não tornou obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo escolar, refletindo as prioridades educacionais da época. Somente em 2008, com a Lei nº 11.684, houve uma alteração na LDB, tornando obrigatórias essas disciplinas no ensino médio. A Lei nº 11.684/08 (Brasil, 2008) modificou o art. 36 da Lei nº 9.394/96, com as seguintes alterações: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Brasil, 2008, art. 1º).

Embora a Lei nº 11.684/08 tenha tornado a Sociologia uma disciplina obrigatória no ensino médio, há desafios e resistências no processo de implementação efetiva dessa obrigatoriedade. No Novo Ensino Médio (2017), enquanto Língua Portuguesa e Matemática consolidaram-se como componentes obrigatórios ao longo dos três anos do Ensino Médio, com habilidades minuciosamente detalhadas, disciplinas como Sociologia foram relegadas a um segundo plano, sujeitas à lógica dos itinerários formativos.

Os Itinerários Formativos, o ponto da reforma que promete flexibilidade e alternativas de escolhas das áreas a serem cursadas, são oferecidos de forma desigual, prejudicando os estudantes em situação de vulnerabilidade. De fato, como não há obrigatoriedade de que cada escola ou rede ofereça todos os itinerários, é muito provável que a maioria delas ofereça apenas uma, duas ou no máximo três opções, em geral as menos custosas ou, simplesmente, as mais baratas. (Silva, Ferreira e Abreu, 2022, p.94)

Em muitas escolas, especialmente em contextos de desigualdade, a disciplina pode ser vista como "menos importante" em comparação com outras matérias. Isso ocorre, em parte, por uma visão ainda predominante de que as áreas mais “duras” do conhecimento são mais relevantes para a preparação técnica e profissional dos estudantes.

A Sociologia tem um grande desafio pela frente: buscar, cada vez mais, sua consolidação como disciplina fundamental, desmistificando os “ataques” à sua serventia, contextualizando melhor seus conteúdos no Ensino Médio e lutando por sua permanência nos currículos escolares em todo o território nacional.

Os desafios a serem enfrentados para a consolidação legítima da disciplina requerem, em primeiro lugar, a construção de uma tradição didática que rompa com a transposição de conteúdos descontextualizados, que muitas vezes são marcados pela repetição do que é realizado na formação universitária; em segundo, a luta política para consolidação epistemológica da disciplina nos currículos escolares; e, por último, a constituição de um campo de pensamento teórico-prático na perspectiva de construção de um conhecimento escolar em ciências sociais (Oliveira, 2012b, apud Oliveira, 2014, p. 86).

Esses desafios apresentados por Oliveira (2012b, apud Oliveira, 2014) mostram as complexidades que envolvem a consolidação da Sociologia enquanto disciplina obrigatória. A tradição didática, por exemplo, não é apenas uma atualização de conteúdos, ela garante também que a Sociologia seja abordada de forma contextualizada, trazendo uma reflexão sobre questões sociais e possibilitando aos estudantes uma visão crítica e reflexiva do contexto social em que estão inseridos.

A luta pela consolidação epistemológica da Sociologia nos currículos escolares exige um movimento político e pedagógico que tenha como objetivo a busca de reconhecer e valorizar o papel da disciplina na formação cidadã, entendendo que seu ensino vai além do conteúdo teórico, sendo uma peça fundamental para a transformação social

A constituição de um campo de pensamento teórico-prático no ensino de Ciências Sociais é fundamental para que os alunos não apenas recebam informações, mas também se tornem capazes de aplicar os conceitos sociológicos na análise e solução de problemas sociais, desenvolvendo um olhar crítico sobre as estruturas que moldam a sociedade em que vivem.

A Sociologia, ao abordar a sociedade contemporânea em suas múltiplas dimensões (social, econômica, política, cultural etc.), contribui para que o aluno compreenda melhor as relações sociais e as instituições, o que é essencial para sua inserção no mundo do trabalho, bem como dota os estudantes de maior consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. (Bodart e Feijó, 2020, p.27)

Essa compreensão mais aprofundada permite que os estudantes se tornem cidadãos mais conscientes e engajados com a transformação social. Em um mundo marcado por desigualdades e desafios complexos, a Sociologia oferece uma lente crítica e analítica para que possamos entender as dinâmicas sociais e, assim, atuar como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, mais do que fornecer ferramentas para a análise das estruturas sociais, o

ensino de Sociologia capacita os estudantes a questionarem normas estabelecidas, reconhecerem formas diversas de opressão e participarem ativamente na construção de alternativas.

3.2 A importância da Sociologia para a Lei 10.639/03

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 7), enquanto documento normativo para a Educação Básica, define-se como o "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" que todos os alunos devem desenvolver. Embora afirme garantir o direito à aprendizagem e o respeito às diversidades culturais, uma análise crítica revela uma contradição fundamental entre seu discurso inclusivo e sua operacionalização curricular, particularmente no que tange ao ensino de Sociologia.

O estímulo ao pensamento crítico proposto pela BNCC poderia de fato contribuir para superar visões eurocêntricas da história brasileira, permitindo a análise de narrativas marginalizadas, como a resistência negra e indígena. Quando Melo (2023, p.187) afirma que "o único tipo de análise possível sobre o currículo é uma que tenha como ponto de partida uma teoria crítica", ele nos alerta sobre a necessidade de contextualizar a BNCC nas disputas neoliberais pela educação. Nessa perspectiva, a redução da Sociologia a disciplina optativa revela-se uma estratégia política de esvaziamento das análises sobre poder e desigualdade racial, já que é justamente essa disciplina que "auxilia no (auto)reconhecimento da identidade social dos alunos" "através do trabalho com temas estruturantes como gênero, etnias e classe social." (Bodart e Feijó, 2020, p.33)

Contudo, como demonstram Silva e Moreira (2020), essa potencialidade é sistematicamente comprometida pela diluição progressiva da Sociologia como disciplina autônoma. O processo de reformulação da BNCC é revelador: se na primeira versão do documento (2015) a Sociologia mantinha-se como componente obrigatório com conteúdo específico sobre desigualdades raciais, na versão final (2018) foi subordinada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, transformando-se em disciplina optativa nos itinerários formativos. Essa mudança representa um paradoxo: ao mesmo tempo em que a BNCC inclui competências relacionadas à diversidade étnico-racial, enfraquece justamente o espaço curricular mais apto a tratá-las com a profundidade teórica necessária.

Essa transformação não é neutra. Como destacam Santos, Santos e Santos (2021, p. 130), "a história da educação brasileira está intimamente ligada ao projeto de Estado no qual se objetiva manter as desigualdades e os privilégios pela defesa dos interesses dos grupos dominantes". Nesse contexto, o silenciamento da Sociologia como disciplina crítica e o tratamento marginal dado aos saberes sobre relações étnico-raciais reforçam um projeto curricular que, sob a aparência de inclusão, mantém estruturas de exclusão.

Ainda assim, a construção e promulgação da BNCC, por si só, não garantem a igualdade nem a implementação efetiva de uma educação antirracista, pois o documento é produzido a partir das relações sociais de poder, onde não há neutralidade (Cunha, Junior e Duvernoy, 2021, p. 196). Essa constatação exige reconhecer que documentos normativos, como a BNCC, são resultados de disputas políticas, ideológicas e simbólicas. Portanto, sua efetivação depende não apenas do que está escrito, mas de um engajamento pedagógico comprometido com a transformação da escola em um espaço de resistência e emancipação.

[...] a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda a sociedade brasileira. (Cunha, Junior e Duvernoy 2021, p. 199).

A BNCC apresenta, em seu documento, competências específicas que indicam uma tentativa formal de promover uma educação crítica e antirracista, conforme demonstram as habilidades EM13CHS102 e EM13CHS601, ambas relacionadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A habilidade EM13CHS102, pertencente à primeira competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contribui para o desenvolvimento de uma análise crítica sobre matrizes conceituais como etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade e desenvolvimento. Essa habilidade possibilita o confronto entre diferentes perspectivas e narrativas, especialmente aquelas produzidas por sujeitos histórica e socialmente silenciados.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as **circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.)**, avaliando criticamente seu

significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BNCC, 2018, p. 574).

A habilidade EM13CHS601, pertencente à sexta Competência Específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelece um diálogo direto com a Lei n.º 10.639/2003. Essa habilidade propõe uma análise crítica do contexto histórico das Américas, considerando as condições de vulnerabilidade vivenciadas por povos indígenas e populações afrodescendentes, tanto no passado quanto na atualidade. Tais condições são marcadas por processos de exclusão e inclusão na sociedade brasileira. Nesse sentido, a referida habilidade contribui para a promoção de ações voltadas à redução das desigualdades étnico-raciais no Brasil.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BNCC, 2018, p. 581)

Tais habilidades e competências, ainda que presentes no documento, não garantem a implementação de uma educação efetivamente antirracista. Isto porque a BNCC, enquanto produto das relações de poder e disputas políticas, pode reduzir esses objetivos a meras formalidades “normativas densas e letras frias” se não forem acompanhadas por uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e o enfrentamento das desigualdades estruturais, podendo comprometer o ensino e aprendizado dos alunos. Assim, embora a BNCC inclua habilidades como EM13CHS601 (sobre protagonismo negro e indígena), sua efetividade depende de um ensino de Sociologia fortalecido e não reduzido a optativo nos itinerários.

Cruz, Oliveira e Lins (2016, p. 39) ressaltam que o termo *reconhecimento* implica “desconstruir o mito da democracia racial, adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença e valorizar a luta antirracista”. Assim, a Sociologia, ao abordar criticamente temas como cultura, etnia, raça, gênero, etnocentrismo, identidade e preconceito, contribui diretamente para o cumprimento dos objetivos da Lei 10.639/03 e para a construção de uma consciência social antirracista. Nesse contexto, o componente curricular da Sociologia contribui como ferramenta de desnaturalização do preconceito e dos estereótipos, por meio de uma abordagem crítica e reflexiva.

No ensino de Sociologia é prático abordar temas como cultura, etnias, raça, gênero, etnocentrismo, conflitos, cooperação, direitos humanos, identidade, preconceito e tolerância. Basta observar os livros didáticos, os currículos estaduais e os relatos de experiência docente publicados em periódicos científicos e apresentados em eventos acadêmicos para notar a presença desses temas. (Bodart e Feijó, 2020, p. 32)

Ao promover o estudo das contribuições da cultura afro-brasileira para a formação da sociedade nacional, a Sociologia possibilita aos estudantes não apenas o reconhecimento da diversidade, mas também a desconstrução dos estereótipos negativos associados à população negra. Dessa forma, o ensino de Sociologia não apenas contribui para o cumprimento dos objetivos da Lei 10.639/03, como também se mostra essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e “A sociologia escolar, ao alcançar uma geração inteira de jovens, pode se consolidar como um instrumento de formação antirracista” (Bodart; Moraes, Tavares, 2025, p.11).

A disciplina se apresenta no ambiente escolar como um instrumento de libertação dos pensamentos, estimulando os estudantes a enxergarem além das imposições sociais e a questionarem as estruturas que sustentam a desigualdade racial. “Na aula de sociologia, discutimos fenômenos sociais e, no contexto brasileiro, as questões étnicas-raciais permeiam quase todos eles.”, “é difícil abordar o tema ‘trabalho’ sem considerar as desigualdades que afetam diferentes grupos étnico-raciais.” (Bodart; Moraes, Tavares, 2025, p.16).

Nesse sentido, Coqueiro (2024, p. 46) destaca que a Sociologia tem como essência estimular no indivíduo a capacidade de se libertar das amarras sociais às quais está preso, proporcionando um horizonte além dos limites do senso comum. Ao esclarecer que a desigualdade racial é construída e desenvolvida historicamente, sendo reproduzida de geração em geração, a Sociologia contribui para desnaturalizar o racismo e deslegitimar sua permanência como algo “normal” nas relações sociais.

Portanto, a análise sociológica proporciona aos estudantes uma ruptura com a reprodução de uma cultura eurocêntrica que doutrina as pessoas a seguirem certos tipos de padrões comportamentais que colocam o negro como sujeito estigmatizado. Como aponta Coqueiro (2024, p. 47), essa reprodução de estereótipos que associa a população negra a atributos como criminalidade ou improdutividade reforça preconceitos que sustentam uma sociedade injusta e racista. Ao denunciar esse processo, a Sociologia oferece aos estudantes ferramentas para questionar normas e valores historicamente impostos e colaborar com a construção de uma nova consciência social.

A contribuição da Sociologia é notória a partir dessa análise, mas, quando olhamos para os desafios da implementação da Lei 10.639/03, percebemos que os professores, enquanto agentes da transmissão do conhecimento, enfrentam entraves significativos. Como alerta Cavalleiro (2005, p. 99), muitos profissionais da educação não reconhecem a existência do racismo no sistema de ensino, nem percebem as formas de discriminação racial presentes no cotidiano escolar. Essa negação compromete diretamente a efetividade da Lei, pois, sem o reconhecimento do problema, não há espaço para a criação de práticas pedagógicas que valorizem a população negra ou combatam o preconceito racial.

No caso específico da Sociologia, esse cenário revela uma contradição importante: embora a disciplina disponha de um arcabouço teórico robusto para discutir temas como desigualdade, identidade, etnia e racismo estrutural, seu potencial crítico muitas vezes é neutralizado quando os próprios docentes reproduzem a lógica da negação ou não se sentem preparados para enfrentar essas questões. A ausência de uma abordagem intencional e antirracista resulta na perpetuação do silenciamento e na manutenção de um currículo que ignora a centralidade da questão racial na formação social brasileira.

Além da negação do racismo por parte de muitos profissionais da educação, outro fator que contribui para a dificuldade de implementação da Lei 10.639/03 é o silenciamento simbólico operado pelo próprio currículo escolar.

[...] não podemos evitar esse tema ou tratá-lo superficialmente em sala de aula. Se você é professor(a) de Sociologia, sabe que nosso trabalho exige mais do que falar sobre diversidades e desigualdades étnico-raciais. Precisamos garantir que essas questões sejam analisadas a partir das Ciências Sociais. (Bodart; Moraes e Tavares, 2025, p.16)

Além da negação do racismo por parte de muitos profissionais da educação, outro fator que contribui para a dificuldade de implementação da Lei 10.639/03 é o silenciamento simbólico operado pelo próprio currículo escolar. Como ressalta Cavalleiro (2005), a linguagem, enquanto produtora de conhecimento, ao não apresentar de maneira sistemática e elaborada elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, elimina não só a possibilidade de os alunos conhecerem tais saberes, como também leva à ideia de que não possuem importância. Essa ausência se torna tão naturalizada que sequer é denunciada ou percebida como problemática.

O periódico Revista Interinstitucional Artes de Educar (RIAE), em seu volume 10, número 1 (jan./abr. 2024), dedicou o dossiê “*20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas II*” à reflexão sobre as duas décadas de implementação da Lei nº 10.639/03. Essa edição reúne estudos que valorizam epistemologias negras, práticas pedagógicas emancipatórias e experiências educativas comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira. Entretanto, ao realizar o levantamento do material, observou-se que há ainda uma carência de produções que abordem de forma direta a interface entre a Sociologia escolar e a Lei 10.639/03, o que evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre o papel dessa disciplina na formação crítica dos estudantes.

Dentro desse cenário, o artigo de Charles Luiz da Silva (2024) se destaca por pontuar algumas luzes sobre a temática, ao examinar como a disciplina pode efetivar a Lei por meio da atuação docente, da integração entre saberes culturais e conteúdos escolares e da valorização das experiências vividas pelos estudantes. Ao analisar práticas pedagógicas que incorporam o Hip-Hop, o maracatu e outras expressões culturais negras, Silva demonstra o potencial emancipatório da Sociologia como ferramenta de resistência e formação cidadã, reafirmando sua relevância para o fortalecimento da educação antirracista.

O estudo de Charles Luiz da Silva (2024) evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/03, no contexto da disciplina de Sociologia, depende diretamente da apropriação do conhecimento pelos professores e de como este conhecimento é transportado para a realidade escolar. O autor observa que “[...] a aplicação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Médio, especificamente na disciplina de Sociologia, depende da apropriação do conhecimento pelos professores e da capacidade de adaptá-lo ao cotidiano escolar” (Silva, 2024, p. 185). Dessa forma, mais do que a mera reprodução de conteúdo, a efetividade do ensino se dá quando os docentes articulam temáticas étnico-raciais a práticas culturais vividas pelos estudantes, aproximando o aprendizado do seu contexto social.

As entrevistas conduzidas por Silva (2024) com professores de Sociologia revelam importantes nuances sobre o uso da disciplina como ferramenta de educação antirracista. Em um dos relatos, Nara afirma que “[...] os sociólogos que eu sempre trabalhei foram os Racionais Mc’s e eles são negros, falam na linguagem dos meninos na melhor forma” (Silva, 2024, p. 186), evidenciando que a cultura Hip-Hop funciona

como um instrumento pedagógico capaz de dialogar com a experiência cotidiana dos alunos. Em outro momento, ela descreve uma situação em sala de aula:

[...] peguei o microfone e recitei Vida Loka parte 2 [música do Racionais Mc's] e falei: poesia não é só o que tá longe da gente, a gente gosta de poesia, a gente sabe o que é poesia, faz parte da vida da gente, e a gente não tem que deixar ninguém tirar a gente não (Silva, 2024, p. 189).

Esses relatos demonstram como Nara transforma saberes culturais periféricos em conhecimentos escolares, valorizando identidades negras e promovendo a participação ativa dos estudantes.

De forma complementar, o outro professor de Sociologia entrevistado foi o professor Ederson, que trabalha com temas relacionados à corporeidade e as artes como mediadores da aprendizagem. Silva (2024, p. 190) registra que Ederson afirma: “Nossos corpos negros não são valorizados e levados em conta nesse processo de ensino e aprendizagem, aqui é assim, na universidade é do mesmo jeito, nunca pensam que a nossa maneira de aprender é diferente”. Em outra situação observada pelo autor, durante a apresentação de maracatu, Ederson comenta: “Eu não ligo, ao contrário, acho muito necessário que eles [os alunos e alunas] tenham acesso a essas outras culturas. Por mim que tome todos os meus horários” (Silva, 2024, p. 191). Tais falas demonstram que a valorização das manifestações artísticas e corporais constitui um aprendizado situado, que dialoga com a experiência concreta dos estudantes e que permite a subversão de práticas escolares convencionais.

Silva (2024) também evidencia que, apesar do potencial formativo da disciplina de Sociologia, existem lacunas significativas na formação inicial dos professores. O autor afirma que “[...] há uma lacuna entre a formação da licenciatura em Ciências Sociais e a preparação do profissional para uma abordagem das temáticas em sala de aula para o Ensino Médio” (p. 185), indicando que a ausência de disciplinas específicas sobre relações étnico-raciais e a predominância de conteúdos canônicos limitam a atuação docente. Essa lacuna implica que muitos professores se sintam inseguros ou despreparados para tratar de questões complexas como racismo estrutural, preconceito e identidade étnico-racial, o que pode resultar em abordagens superficiais ou na evitação de temas centrais à Lei nº 10.639/03. Contudo, Silva (2024) observa que os professores estudados conseguem, em grande medida, superar essas limitações por meio de suas experiências pessoais, da construção de saberes situados e do engajamento com comunidades de prática culturais. Exemplos disso incluem o uso da cultura Hip-Hop e do maracatu como instrumentos

pedagógicos, que permitem conectar os conteúdos sociológicos à vivência concreta dos estudantes e valorizar suas identidades culturais.

Assim, o estudo de Silva (2024) demonstra que a Sociologia, quando articulada a saberes culturais e experiências do cotidiano, assume um papel estratégico na promoção de uma educação antirracista. O autor ressalta que fica latente então um potencial que se abre com a disciplina de Sociologia para trazer à tona saberes dados como ‘crus’ em uma transformação para o ‘cru de alto grau’” (p. 192), evidenciando que a disciplina pode efetivamente contribuir para a efetivação da Lei nº 10.639/03, desde que os professores consigam transitar entre suas vivências, a cultura dos estudantes e o espaço escolar formal.

Por fim, Silva (2024) ressalta que a efetividade da Lei nº 10.639/03 depende não apenas do conteúdo programático da Sociologia, mas principalmente da capacidade dos docentes de articular teoria, práticas e experiências culturais dos estudantes, consolidando a disciplina como instrumento de formação crítica e antirracista.

4 Considerações Finais

Este trabalho investigou as dificuldades de implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Apesar de ser uma conquista importante do movimento negro, observa-se que na prática as escolas ainda mantêm um currículo predominantemente eurocêntrico, com poucas iniciativas consistentes de educação antirracista.

Diante desse cenário, a pesquisa buscou responder: qual o papel da Sociologia no Ensino Médio para efetivar essa lei? Para isso, foi realizada análise bibliográfica e documental para compreender como essa disciplina pode contribuir para superar os obstáculos existentes na educação para as relações étnico-raciais.

Ao discutir os avanços e limites da Lei nº 10.639/2003 na promoção da educação das relações étnico-raciais, a pesquisa evidenciou que o principal avanço reside no próprio reconhecimento estatal da dívida histórica com a população negra e na ruptura legal com a hegemonia eurocêntrica nos currículos. A lei é um instrumento de reparação e de visibilidade. No entanto, os limites são significativos e revelam que a norma, por si só, é insuficiente. Identificou-se que a implementação frequentemente se restringe a ações pontuais e datas comemorativas, sem promover a transformação epistemológica profunda que a legislação demanda, esbarrando no que Almeida (2019) caracteriza como a operação do racismo estrutural nas instituições.

A análise revelou que a formação docente, em suas modalidades inicial e continuada, apresenta lacunas substantivas quanto ao trato pedagógico das relações étnico-raciais, resultando em um preparo insuficiente para a abordagem crítica e aprofundada que a temática exige. Tal deficiência manifesta-se tanto na carência de componentes curriculares específicos durante a graduação quanto na escassez de programas sistemáticos de formação em serviço, conforme atestado por estudiosos da área.

Paralelamente, no que tange aos materiais didáticos, constatou-se que, embora tenha havido progressos no sentido de eliminar representações flagrantemente estereotipadas, os livros-texto ainda não logram integrar de maneira orgânica e crítica as narrativas africanas e afro-brasileiras. A abordagem predominante tende a relegar essas histórias e contribuições à condição de apêndices

ou elementos marginais ao relato central da formação nacional, em vez de reconhecê-las como constitutivas e fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira. Essa fragmentação perpetua uma visão compartimentalizada da cultura negra, dificultando a superação da perspectiva eurocêntrica que a lei visa a combater.

Ao refletir sobre as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas ao tema e sua aplicação no contexto escolar, a pesquisa desvelou uma contradição intrínseca ao documento. Se, por um lado, a BNCC opera uma incorporação formal de competências e habilidades que estabelecem um diálogo explícito com a Lei 10.639/03, a exemplo da EM13CHS601; por outro, a arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, por ela instituída, promove um esvaziamento material dessa mesma agenda. A BNCC opera um paradoxo estrutural: esvazia justamente o espaço curricular mais habilitado a operacionalizar suas próprias diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. A arquitetura flexível do Novo Ensino Médio, ao invés de potencializar o enfrentamento do racismo, subordina esta agenda fundamental a uma lógica de fragmentação do conhecimento que ignora a natureza estrutural das desigualdades raciais. Esta contradição expõe as limitações inerentes a um modelo que, ao privilegiar a flexibilidade em detrimento da formação crítica, acaba por negar as condições curriculares mínimas para uma efetiva educação antirracista.

A Sociologia se afirmou como instrumento privilegiado para a desnaturalização do racismo, fornecendo um arsenal conceitual que permite decodificá-lo enquanto construção histórica e mecanismo de poder. Para além disso, evidenciou-se, com base em estudos como o de Silva (2024), sua capacidade ímpar de mediar a tradução pedagógica de saberes, articulando a teoria social a expressões culturais negras, o que possibilita uma valorização efetiva das identidades e um engajamento discente que transcende a mera adição de conteúdos, configurando uma práxis verdadeiramente emancipatória.

Em síntese, a contribuição primordial desta investigação reside em demonstrar, de forma sistemática e articulada, que a Sociologia no Ensino Médio transcende a condição de disciplina coadjuvante para se afirmar como aliada fundamental na superação dos obstáculos à implementação da Lei 10.639/03. A disciplina atua no cerne da problemática, fornecendo a crítica epistemológica indispensável para desmontar a naturalização do racismo estrutural, instrumentalizando docentes e discentes com ferramentas analíticas para uma leitura

complexa da realidade social e, quando pedagogicamente articulada, convertendo o espaço da sala de aula em um território de resistência crítica e valorização positiva da diversidade. Neste sentido, a luta pela consolidação da Sociologia no currículo escolar revela-se indissociável da luta pela efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista.

Como desdobramento natural deste estudo, projeta-se para uma fase subsequente a realização de uma pesquisa de quantitativa e qualitativa em escolas da rede pública de Teresina, Piauí. Esta etapa empírica terá como objetivo colher e analisar as percepções, práticas e desafios vivenciados diretamente no ambiente escolar por professores de Sociologia e gestores escolares no que tange à operacionalização da legislação. Tal investigação permitirá confrontar as constatações teóricas aqui obtidas com a realidade concreta das unidades de ensino, contribuindo, assim, para a formulação de proposições mais contextualizadas e efetivas para o campo da educação para as relações étnico-raciais.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). ISBN: 978-85-98349-74-9. p.24-37.

AZEVEDO, Samara Moço; VASCONCELOS, Vera Lúcia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia; REIS, Maria Clareth Gonçalves. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NA CAPES (2003-2020)**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 242–264, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.72760. Disponível em: [A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NA CAPES \(2003-2020\) | Revista Interinstitucional Artes de Educar](#). Acesso em: 30 ago. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. -2ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [Download da BNCC](#). Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [L10639](#) Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL **Lei nº 11.684/08**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jun. 2008. Disponível em: [L11684](#) Acesso em: 10 maio. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#) Acesso em: 11 abr. 2025.

BODART, Cristiano das Neves e FEIJÓ, Fernanda. **A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempos de obscurantismo**. In: BODART, Cristiano das Neves e ROGÉRIO, Radamés de Mesquita. *A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. (p. 19-47)

BODART, Cristiano; MORAES, Fabio; TAVARES, Caio. **QUESTÕES ÉTNICOS- RACIAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2025.

CUNHA; AMORIM JÚNIOR; ANDRADE- DUVERNOY. **Educação das relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento**. In: ENCONTRO PERNAMBUCANO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (EPEPE), 8., 2021, Pernambuco. *Anais do VIII EPEPE*. Pernambuco: Universidade de Pernambuco, 2021. GT 01 - Educação e diversidade étnico-racial e cultura. ISSN 2176-8153. p. 189 - 204.

COQUEIRO, Marcos. **A PRESENÇA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E A LEI 10.639/03**. Revista Coletivo Seconba, Barreiras, BA, v. 8, n. 1, p. 40-51, nov. 2024 – ISSN 2594-9578.p44.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD. p. 65-202. 2005.

CRUZ, Eliane e; OLIVEIRA, Luiz; LINS, Mônica. **Ensino de Sociologia Antirracista: reflexões sobre formação docente**. Inter-Legere, v. 2, n. 27, p. 277–300, 2023.

FELÍCIO, Valdimar Cruz; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. **Lei nº 10.639/03 e racismo estrutural nas escolas**. Revista *Educação, Psicologia e Interfaces*, v. 6, n. 1, fluxo contínuo, 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Revista *Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012. Disponível: [Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores](#). Acesso em: 28 setembro.2025.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. **Algumas reflexões sobre o livro didático de Sociologia e sua importância para a transposição didática do saber escolar**. In: BODART, Cristiano das Neves e LIMA, Wenderson Luan dos Santos. *O ensino de Sociologia no Brasil (volume 1)*. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2019. p. 119-142.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Revista *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. DOI: [10.5007/2175-7984.2011v10n18p133](#). Acesso em: 07 junho.2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019

JESUS, Fernando Santos de. **O “negro” no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03**. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012. DOI: [10.5433/2238-3018.2012v18n1p141](#)

MELO, Lucas. **EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. In: ANAIS DO SCIENCULT, v. 9, n. 1, 2023. *Ciência e Sociedade: mudanças, expectativas e perspectivas*. UEMS, p.186-191. 2023.

OLIVEIRA, Luiz. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ – Brasil. 2014.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação**. Revista *Contemporânea de Educação*, v. 11, n. 22, p. 191-210, ago./dez. 2016.

RUFATO, Marcela. **CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO: práticas e saberes emergentes**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -faculdade de educação programa de pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2024.p50.

SANTOS, Maria Aparecida; SANTOS, Lourival; SANTOS, Janaina. **Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.

SANTOS, Sales. **A LEI Nº 10.639/03 COMO FRUTO DA LUTA ANTI-RACISTA DO MOVIMENTO NEGRO**. In: Brasil. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p21-35 *Educação Antirracista*

SILVA, Afranio; FERREIRA, Lier Pires; ABREU, Bruno da Costa. **Neoliberalismo, educação e sociologia: o Novo Ensino Médio à luz da pedagogia histórico-crítica**. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, p. 79-104, jan./jul. 2022. ISSN 2594-3707.

SILVA, Charles Luiz da. **A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PRÁTICAS PARA O FOMENTO DA LEI Nº10.639/03** In: Dossiê “20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas II”. Revista *Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 180-195, jan./abr. 2024. Disponível: [Vista do A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR: PRÁTICAS PARA O FOMENTO DA LEI Nº 10639/03](#). Acesso: 10. Set. 2025.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. **O currículo de sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no ensino médio: BNCC**. e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p.

1915-1933, out./dez. 2020. Disponível em: [O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA E A LUTA POLÍTICA PELA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO MÉDIO: BNCC](#). Acesso em: 20. Jun. 2025.

SILVA, Paulo Nunes da. **LEI 10.639/2003 – ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: CONQUISTAS E DESAFIOS**. Monografia (Especialização em Literatura, História e Cultura Afro-brasileira e Africana) – Universidade Estadual do Piauí, Piauí, 2010.