

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ

ANTI-RACIST EDUCATION IN THE FULL-TIME EDUCATION CURRICULUM
OF CEARÁ

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 30/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793244714](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793244714)

Antonio Renaldo Gomes Pereira¹

Antonio Narcélio Machado Portela²

Janicleia Alves da Silva³

Ney Pereira Ribeiro⁴

Marcio Gleicon Farias de Sousa⁵

Maria Rozilene de Sousa Costa⁶

RESUMO

O Ceará consolidou-se como referência nacional na educação em tempo integral, instituindo as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) por meio da Lei Estadual nº 16.287/2017, com matriz curricular própria e jornada ampliada. Paralelamente, a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 tornam obrigatória a inserção da História e Cultura da África e dos povos afro-brasileiros, de forma transversal, em todos os níveis de ensino. Este artigo analisa a presença, o tratamento e a abrangência da educação antirracista nas ementas, nos referenciais pedagógicos e nos documentos orientadores das EEMTI do Ceará. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter documental e analítico-normativo, centrada na análise de legislações federais e estaduais, diretrizes oficiais e componentes curriculares como o NTPPS, o PPDT/Formação para a Cidadania e os Tempos Eletivos. Os resultados indicam que a temática é tratada sob a chave genérica da diversidade e não encontra sustentação prescritiva nos componentes próprios, permanecendo dependente de iniciativas individuais. O estudo mapeia as lacunas entre a prescrição legal e a formulação curricular oficial e formula recomendações para a efetivação da educação antirracista como eixo estruturante do currículo integral.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Lei nº 10.639/2003; Educação Antirracista; Currículo; EEMTI.

ABSTRACT

Ceará has established itself as a national reference in full-time education, creating the Full-Time High Schools (EEMTI) through State Law nº 16.287/2017, with its own curricular matrix and extended school hours. In parallel, Law nº 10.639/2003 and the 2004 National Curricular Guidelines make the inclusion of the History and Culture

of Africa and Afro-Brazilian peoples mandatory, transversally, at all levels of education. This article analyzes the presence, treatment and scope of anti-racist education in the syllabi, pedagogical references and guiding documents of the EEMTI of Ceará. This is qualitative research, of documentary and analytical-normative character, centered on the analysis of federal and state legislation, official guidelines and curricular components such as NTPPS, PPDT/Citizenship Education and Elective Times. The results indicate that the theme is treated under the generic key of diversity, and does not find prescriptive support in the specific components, remaining dependent on individual initiatives. The study maps the gaps between legal prescription and official curricular formulation and makes recommendations for the realization of anti-racist education as a structuring axis of the integral curriculum.

Keywords: Full-Time Education; Law nº 10.639/2003; Anti-racist Education; Curriculum; EEMTI.

1. INTRODUÇÃO

Toda política curricular é também uma teoria sobre o que os jovens merecem aprender. Quando o Ceará instituiu, pela Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a Política de Ensino Médio em Tempo Integral, criando as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) com jornada ampliada de 45 horas semanais e matriz curricular própria, o estado formulou uma resposta a essa teoria. De modo explícito, porque os seus referenciais declaram princípios como protagonismo estudantil, interdisciplinaridade, pesquisa e vinculação com a comunidade e, implicitamente, porque aquilo que um currículo ensina que certas histórias, certas memórias e certas lutas não são conteúdo digno de prescrição. É sobre essa dimensão implícita que este artigo se debruça.

A pergunta que organiza a investigação nasce de um cruzamento entre duas trajetórias que raramente são postas em diálogo. De um lado, a trajetória da política cearense de tempo integral, hoje reconhecida como uma das mais sistemáticas reconfigurações do ensino médio brasileiro. De outro, a trajetória da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, coroamento de décadas de mobilização do movimento negro, que transformou o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em obrigação legal para todos os estabelecimentos de ensino do país, e que, mais de vinte anos depois, continua oscilando entre a norma cumprida e a norma esquecida. O que acontece quando essas duas trajetórias se encontram? O currículo ampliado das EEMTI acolhe a temática étnico-racial como eixo de formação, ou a trata como resíduo retórico, dissolvido em fórmulas genéricas de "diversidade"?

A pergunta não é retórica, e o seu sentido profundo é teórico. A crítica consolidada ao tempo integral adverte que a ampliação da jornada, sem transformação do projeto pedagógico, tende a reproduzir, sob nova forma, o mesmo currículo que sempre excluiu, ou seja, “a ampliação da jornada escolar, por si só” sem garantir “a transformação qualitativa do processo educativo” (Pereira et al., 2026, p. 236). Arroyo (2011) parte da constatação de que vivemos tempos de fragilidade para as juventudes, e de que a escola pública é exatamente a instituição chamada a sustentar os jovens nesses tempos frágeis. A ampliação do tempo escolar só faz sentido, portanto, se ampliar o tempo de fazer sentido, de ter voz, de pertencer. Num sistema educacional cuja clientela é majoritariamente negra e parda, e cujas desigualdades de aprendizagem, trajetória e expectativa de futuro são racialmente marcadas, um tempo integral que não nomeie o racismo corre o risco de oferecer mais horas da mesma iniquidade. Como define

Almeida (2019), o racismo no Brasil é um processo que se organiza na economia, no direito, nas relações de trabalho e na cultura, e que dispensa a intenção racista de cada agente para produzir desigualdade. Se o racismo é estrutural, a sua superação exige intervenções estruturais, e o currículo prescrito pelo estado é uma delas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), fixadas na sequência da lei, atribuíram às instituições escolares a responsabilidade de desmontar, no cotidiano pedagógico, os efeitos dessa estrutura, desde a forma de tratar o cabelo negro à distribuição das oportunidades de protagonismo. O detalhamento pedagógico coube ao Parecer CNE/CP nº 3/2004, cuja relatoria foi incubida à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo movimento negro para o Conselho Nacional de Educação. Em entrevista que recompõe a história do Parecer, a relatora descreve a estreita vizinhança entre a produção normativa e a promulgação da lei:

A proposta que fizemos para o Conselho se manifestar foi concluída em novembro e a Lei foi promulgada em janeiro. Aí quando sai a Lei eu faço uma consulta para o Conselho, para saber se nós teríamos que fazer um outro texto, porque nós já tínhamos aquela proposta. Aí os conselheiros mais experientes defenderam que não necessariamente, pois já tinha um trabalho iniciado, não precisava ser duas coisas separadas, até porque iam no mesmo sentido (Meinerz, 2023, p. 8).

A lei e as Diretrizes são um corpo normativo único, gestado fora do Estado e assumido pelo Estado. A estrutura curricular das EEMTI, com componentes que dialogam explicitamente com a vida, a

trajetória e a cidadania dos estudantes, apresenta-se, em tese, como espaço privilegiado para a efetivação dessa política. Contudo, ainda não há investigação sistemática que verifique se, e como, as temáticas étnico-raciais estão contempladas nas ementas oficiais, nos documentos orientadores e nas proposições pedagógicas da Secretaria da Educação do Ceará. É essa lacuna que o presente estudo enfrenta.

Nosso problema de pesquisa consiste em compreender como a Lei nº 10.639/2003 está contemplada nas ementas, nos documentos orientadores e nas proposições pedagógicas das EEMTI do Ceará? E em que medida a estrutura curricular específica das EEMTI favorece ou limita a implementação de uma educação antirracista? Objetivamos analisar a presença e o tratamento dado à educação antirracista, com base na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas ementas, nos documentos normativos e nas proposições pedagógicas das EEMTI, desdobrando-se em cinco objetivos específicos: mapear a estrutura curricular das EEMTI, identificando os componentes e as ementas que devem acolher a temática étnico-racial; verificar a presença, a explicitação e a abordagem da lei nas ementas oficiais, nos referenciais pedagógicos e nas orientações da Seduc-CE; analisar o potencial dos componentes NTPPS, PPDT/Formação para a Cidadania e Tempos Eletivos como espaços de efetivação da educação antirracista; identificar lacunas, silêncios e distanciamentos entre a prescrição legal e a proposição curricular oficial; e formular recomendações para a inserção institucionalizada da educação antirracista no currículo integral do Ceará.

Num momento de expansão e consolidação das EEMTI, reforçado, no plano federal, pela Lei nº 14.640, de 24 de julho de 2023, que

instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, a política cearense incide diretamente na formação de milhares de estudantes, boa parte deles negros, vindos exatamente das populações sobre as quais recaem as desigualdades que a escola tem o dever de enfrentar. Verificar se o currículo prescrito acolhe ou silencia a temática étnico-racial é, portanto, um exercício de prestação de contas com a equidade racial, princípio que as próprias políticas de tempo integral declaram abraçar. A articulação entre os debates sobre currículo integral e os debates sobre relações étnico-raciais ainda é rara na literatura brasileira, que comumente trata os dois campos em paralelo, como se a ampliação do tempo escolar não fosse, também ela, uma questão racial.

O artigo organiza-se, além desta introdução, em quatro seções: o percurso metodológico; a política de tempo integral cearense e a sua estrutura curricular, lidas à luz da teoria do currículo; os marcos normativos e conceituais da Lei nº 10.639/2003 e da educação antirracista; e a análise do corpus, seguida das considerações finais, das recomendações e das limitações do estudo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, e opera exclusivamente sobre documentos, tratando-se de um estudo documental e analítico-normativo, sem estudo de caso, sem entrevistas em escolas e sem observação de campo. A opção metodológica é uma decisão de objeto. O que se investiga aqui é o currículo prescrito, aquele conjunto de textos oficiais que define, autoriza e delimita o que pode ser ensinado e como. A distinção é central entre o currículo formal e o currículo real que media-se um conjunto de traduções, resistências e acomodações

que acontecem na escola e na sala de aula, de modo que nenhuma análise de documentos esgota a vida de uma política curricular (Sacristán, 2013). Compreender o que o texto oficial determina e o que ele silencia é, por isso, o primeiro passo de qualquer avaliação séria, e um passo que não pode ser dado por quem ainda não sabe o que o texto efetivamente diz.

O corpus documental foi organizado em cinco blocos, sintetizados na Tabela 1: legislação federal; legislação estadual; documentos orientadores da Seduc-CE; ementas oficiais; e materiais de formação. O conjunto abrange os instrumentos que regulam a política de tempo integral no Ceará e os que operacionalizam a sua tradução pedagógica, permitindo confrontar o que a norma exige com o que a formulação curricular efetivamente propõe.

Tabela 1. Corpus documental da pesquisa

Fonte	O que será analisado
Legislação federal	Lei nº 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais/2004; Lei nº 14.640/2023
Legislação estadual	Lei nº 16.287/2017; resoluções e deliberações do Conselho Estadual de Educação
Documentos orientadores da Seduc-CE	PPP das EEMTI; diretrizes pedagógicas; manuais de implementação; orientações curriculares
Ementas oficiais	Base Comum e Parte Diversificada — NTPPS, PPDT, Tempos Eletivos, Projeto de Vida
Materiais de formação	Guias, cadernos e orientações distribuídos aos professores da rede

Fonte: elaborada a partir dos documentos analisados (2026).

A análise orientou-se por cinco categorias, construídas a partir do problema de pesquisa e da literatura do campo: presença e explicitação, que pergunta se a temática é mencionada nos textos, se é obrigatória ou se fica implícita em fórmulas genéricas; distribuição por componente, que verifica em quais espaços curriculares ela aparece, se fica restrita à disciplina de História ou se atravessa os diferentes componentes; abordagem predominante, que distingue tratamentos celebrativos, centrados na data e no folclore, de tratamentos meramente informativos, centrados no conteúdo histórico, e de tratamentos antirracistas, que fazem do conteúdo um princípio de ação pedagógica; articulação, que examina a relação entre a temática e os princípios declarados das EEMTI, protagonismo estudantil, interdisciplinaridade, pesquisa, vinculação com a comunidade e educação em direitos humanos; e lacunas e potencialidades, que mapeia silêncios e identifica componentes cujas ementas poderiam ser fortalecidas.

Como técnica de análise, adotou-se a análise de conteúdo categorial, em sua formulação clássica: “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, p. 18). Se a definição é clássica, o seu emprego na pesquisa educacional conta com instrumentos consolidados em Bogdan e Biklen (1994) que mostram que a análise qualitativa de dados implica a fragmentação do material em unidades analisáveis e a sua agregação, por semelhança de conteúdo, em categorias que respondem às questões da investigação. Foi nesse duplo registro que os documentos foram codificados tematicamente e organizados em quadros comparativos que cotejam, componente a componente, o prescrito na legislação e o formulado nas ementas e

nos referenciais oficiais, evidenciando alinhamentos, aproximações e distanciamentos.

Por se tratar de análise de documentos públicos e normativos, não houve coleta de dados com seres humanos, o que dispensa apreciação por comitê de ética. Manteve-se, contudo, fidelidade às fontes, citação e referenciamento corretos de todos os documentos oficiais consultados e leitura dos textos em suas versões publicadas pelos órgãos oficiais.

3. POLÍTICA E ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

A Lei Estadual nº 16.287/2017 dispõe, no seu artigo primeiro: "Fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará" (Ceará, 2017), inaugurando um processo de conversão progressiva das escolas de ensino médio do estado em unidades de jornada ampliada, as EEMTI, hoje presentes em todos os territórios de governança. A política associou tempo ampliado, reorganização do espaço escolar e desenho curricular específico. Maia, Santos e Oliveira (2019) registram que a associação entre educação e organização temporal carrega discussões de longa data, e que a proposta cearense seria a estruturação de uma escola de ensino médio capaz de contemplar todos os jovens e os seus diferentes projetos de vida, formulação que os próprios autores, contudo, submetem à prova das práticas, pois cada escola constrói o seu projeto de tempo integral em debate com a comunidade escolar.

A matriz curricular das EEMTI organiza-se em Base Comum e Parte Diversificada. À primeira correspondem os componentes

consagrados do ensino médio, Línguas, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, articulados à Base Nacional Comum Curricular. À segunda pertencem os componentes que dão identidade à política: o NTPPS, espaço dialógico de articulação entre a vida escolar e a trajetória pessoal e social dos estudantes; o PPDT/Formação para a Cidadania, voltado à ampliação do repertório formativo e à aproximação entre escola, mundo do trabalho e projeto de país; os Tempos Eletivos, em que os estudantes escolhem trilhas de aprofundamento e pesquisa; e o Projeto de Vida, componente que interpela o estudante sobre os seus futuros possíveis (Ceará, 2020). Os princípios pedagógicos declarados são o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade, a pesquisa e a vinculação com a comunidade.

No plano federativo, a política cearense encontrou eco na Lei nº 14.640, de 24 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral e criou incentivos financeiros para a ampliação de matrículas em jornada integral (Brasil, 2023), elevando, com isso, a responsabilidade do estado de converter o tempo ampliado sem currículo substantivo (Pereira et al., 2026).

É aqui que a teoria do currículo se torna indispensável para evitar a ingenuidade de confundir mais tempo com mais escola. O currículo é um território de produção de significados, no qual identidades e alteridades são fabricadas e no qual o eurocentrismo opera como princípio de seleção silencioso, no qual a escola seleciona sujeitos, culturas e memórias que contam como legítimos (Silva, 2010). No currículo se debatem, se disputam e se negociam sentidos sobre o que conta como conhecimento digno de ser ensinado (Silva, 2014). Lê-se daí uma consequência direta para o objeto deste estudo: quando um currículo estadual nomeia “protagonismo” e “cidadania”,

mas não nomeia “raça”, “racismo” e “História da África”, ele não está sendo neutro, está exercendo, pelo silêncio, um dos modos mais eficientes de fabricação de alteridade, aquele que não precisa de adversário declarado para operar.

Gimeno Sacristán (2013) acrescenta que o currículo prescrito é uma regulamentação que sempre concede margem de interpretação, e é na tradução que professores e escolas fazem da norma que a política efetivamente acontece. O autor distingue, nesse sentido, os diferentes níveis de existência do currículo, do prescrito ao ensinado, e adverte que cada nível é um filtro onde se perde ou se ganha intencionalidade pedagógica. Daí a importância decisiva da prescrição, na qual o que o texto oficial nomeia é o que a rede inteira aprende a esperar; o que ele silencia é o que a rede inteira aprende a dispensar. Num sistema de larga escala, a fórmula “fica a critério do professor”, aplicada a uma obrigação legal, é a forma técnica mais refinada de não implementá-la.

Arroyo (2011) parte da constatação de que os tempos são frágeis para as juventudes, e de que a escola pública é a instituição chamada a sustentar os jovens nesses tempos frágeis; a ampliação da jornada só se justifica se ampliar o tempo de fazer sentido, de ter voz e de pertencer. Na mesma direção, a coletânea organizada por Arroyo (2017) propõe que a educação integral exige um novo tempo e uma nova escola, e não a dilatação da escola antiga em horários acrescidos. Vistas assim, as EEMTI oferecem uma plataforma curricular extraordinariamente favorável à educação antirracista, na qual componentes de trajetória, de cidadania e de escolha estudantil são exatamente os lugares onde a temática pode deixar de ser “conteúdo de História” para se tornar eixo de formação. Mas o que determina a sua realização é o que as ementas efetivamente

nomeiam e amarram a objetivos, habilidades e orientações didáticas. É isso que a próxima seção situa em termos normativos e conceituais, organizada em seis movimentos: a trajetória da lei, a crítica da democracia racial, o corpo e a colonialidade, as pedagogias da liberdade, a interculturalidade crítica e o balanço de duas décadas.

4. MARCOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS DA LEI Nº 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A historiografia do movimento negro brasileiro documenta um ativismo de longa duração, da Frente Negra Brasileira dos anos 1930 ao Movimento Negro Unificado, nascido em 1978 no bojo da redemocratização, até a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, de 1995, que consagrou publicamente a exigência de reparações e de políticas de ação afirmativa (Domingues, 2007). Foi essa mobilização persistente de intelectuais negros e negras, de coletivos docentes e de organizações sociais que transformou a História da África e a cultura afro-brasileira em pauta de Estado, e é dessa genealogia que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 se fazem herdeiras, ao reconhecerem no movimento negro o berço histórico da denúncia do racismo e da luta pela educação brasileira (Brasil, 2004). Em entrevista que recompõe esse processo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva insiste que a história tem dono e que conhecê-la é condição de cidadania: “Eu acho que história é o seguinte: A gente tem que conhecer a história do seu povo” (Meinerz, 2023, p. 5). A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, coroou esse processo ao acrescentar à Lei de Diretrizes e Bases o dispositivo que se tornou o seu artigo mais célebre:

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

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

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, art. 26-A).

O alcance da norma ultrapassa a formalidade de um capítulo a mais na grade, onde três elementos do texto legal merecem leitura atenta. Primeiro, a obrigação atinge “oficiais e particulares”, o que converte a temática em dever de todo o sistema educacional, e não em opção de rede. Segundo, o §1º não manda celebrar datas; manda estudar a luta dos negros no Brasil e resgatar contribuições “nas áreas social, econômica e política”, uma exigência de conteúdo que desautoriza o folclore. Terceiro, o §2º determina que os conteúdos sejam ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar”, formulação que a doutrina lerá, na sequência, como vedação à guetização da temática em uma única disciplina. O próprio texto legal, adiante, determina que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (Brasil, 2003, art. 79-B), data de mobilização, não de comemoração oficial.

O detalhamento pedagógico veio com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, e fundamentadas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Meinerz, 2023). Como visto, lei e parecer foram um corpo normativo único, gestado fora do Estado e assumido pelo Estado no intervalo de meses. As Diretrizes assentam princípios dentre os quais destacam-se a igualdade, a liberdade, o respeito à diversidade, a secularização do saber escolar contra os seus vieses étnico-raciais e a corresponsabilidade do Estado e da sociedade. Nelas também se adota uma noção descentralizada de direitos humanos, para a qual a justiça exige olhar as diferenças concretas pelas quais o racismo opera, sob pena de perpetuar a desigualdade sob o manto da universalidade (Brasil, 2004). A transversalidade é o princípio operatório central, ou seja, a temática deve atravessar todos os componentes curriculares, em todos os níveis e modalidades de ensino, sem que a existência de um curso específico sirva de álibi para a imobilidade dos demais, e as Diretrizes atribuem à escola desnaturalizar as hierarquias raciais que o próprio cotidiano escolar fabrica, da forma de tratar o cabelo negro à distribuição das oportunidades de protagonismo (Brasil, 2004).

Hasenbalg (1979) demonstrou que a discriminação racial opera como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, bloqueando a mobilidade dos negros precisamente nos pontos em que a promessa universalista garantia a sua superação. Guimarães (1999) recompôs, em seguida, o campo do antirracismo brasileiro, mostrando que ele se organiza em duas tradições teórico-políticas, a universalista, que combate o racismo em nome de uma cidadania que não distingue cores, e a particularista, que afirma o direito à diferença e funda, nessa afirmação, as políticas de ação afirmativa. A Lei nº 10.639/2003 é herdeira dessa segunda tradição e não pede que

a escola trate todos como iguais abstratos, mas que a escola reconheça, estude e repare, com conteúdo específico e obrigatório, a história e a cultura do grupo racial que a igualdade abstrata manteve invisível.

Gonzalez (1984) mostrou, pioneiramente, como racismo e sexismo se combinam de modo específico na condição da mulher negra, desmentindo tanto a tese da democracia racial quanto um feminismo que abstrai a cor, e é da sua escola que se herda a exigência de ler as desigualdades educacionais em chave interseccional. Carneiro (1999) articulou a denúncia das novas formas de racismo à defesa da mobilização racial e das políticas de ação afirmativa como estratégia democrática, fundamento direto da compreensão das leis de ação afirmativa curricular como reparações. Munanga (2004) desconstrói a naturalização dos critérios de classificação racial no Brasil, mostrando que a resposta à pergunta “quem é negro” no país é resultado de uma construção social e política, e não de um dado fisiológico; a negritude, nessa perspectiva, é identidade em construção e instrumento de luta (Munanga, 2019). Almeida (2019) sistematiza o quadro contemporâneo, indicando que o racismo é fenômeno estrutural, que se organiza na economia, no direito, nas relações de trabalho e na cultura, e que dispensa a intenção racista de cada agente para produzir desigualdade, donde a conclusão de que políticas curriculares que apenas “não discriminam” seguem, na prática, produzindo exclusão.

Fanon (2008) descreveu em *Pele negra, máscaras brancas*, o processo pelo qual o racismo se instala na subjetividade, onde ao negro é imposta uma imagem de si elaborada pelo olhar do outro, e a sua corporeidade é investida de significados que o rebaixam antes

de qualquer palavra dita. A experiência escolar é um dos teatros privilegiados dessa fenomenologia quando o currículo silencia a África e a diáspora, entregando aos estudantes negros um espelho deformante que permite a interiorização da inferioridade que a ausência de si mesmo nos conteúdos.

Mbembe (2018) retoma a questão em sua crítica da razão negra, mostrando que a modernidade constituiu o negro e a África como sinais do que ela própria precisava negar, convertendo a África em figura do fantasma, ausente da história que a modernidade conta a si mesma. É contra esse apagamento que a exigência legal de uma História da África no currículo fundamenta-se em restituir à África a sua presença na formação do mundo moderno, inclusive do Brasil, cuja formação social, econômica e política é inconcebível fora da diáspora africana.

Nos episódios que a Kilomba (2019) recolhe como memórias da plantação, o racismo habita as conversas, os gestos, as perguntas e os silêncios pelos quais os sujeitos negros são, a cada vez, rebaixados, interrogados e negados. É por essa via que a crítica de Cavalleiro (2001) às práticas pedagógicas aparentemente inocentes ganha espessura teórica, considerando que a sala de aula é um dos lugares onde esses episódios cotidianos se encenam com mais frequência, no cabelo, no apelido, na distribuição das oportunidades de falar, e, por isso mesmo, um dos lugares onde podem ser desfeitos.

A educação como prática da liberdade supõe sujeitos que leiam o seu mundo para reescrever a sua posição nele, e uma docência que se recuse a reduzir-se à transferência de conteúdos (Freire, 1996). hooks (2017), herdando e recriando essa tradição, propõe uma

pedagogia engajada que transgride as fronteiras do silêncio, faz da teoria uma prática de cura e convoca professores e estudantes a desobedecer aos roteiros que os destinam a posições fixas. Para uma política curricular que declara como princípio o protagonismo estudantil, a afinidade é evidente e exigente, pois protagonismo que não forme sujeitos capazes de ler e disputar a sua posição racial no mundo é protagonismo decorativo.

No campo das identidades negras, Gomes (2003) recupera a cultura negra como tecnologia de formação de identidades e autoestima, do corpo ao cabelo, da estética à memória, e Gomes (2017) mostra o movimento negro como um intelectual coletivo que produziu saberes políticos, identitários, estético-corpóreos, interseccionais e da indignação, hoje incorporados, ainda que tardiamente, às políticas educacionais. A educação antirracista, nessa chave, é eixo estruturante do currículo, que exige da escola posicionar-se, definir conteúdos e assumir responsabilidade pelos resultados educacionais dos estudantes negros (Gomes, 2024).

Candau (2009) distingue a interculturalidade crítica, que denuncia as desigualdades e os mecanismos de exclusão atravessados pela cultura escolar e assume a conflitualidade como matéria pedagógica, das abordagens assimilacionistas e relativistas, que celebram a diferença sem perturbá-la. A distinção permite nomear com precisão quando um currículo evoca “valorização das diferenças” sem nomear raça, racismo e História da África, ele pratica uma interculturalidade sem crítica, celebra sem disputar e inclui sem reparar. As Diretrizes de 2004 pedem a conflitualidade reconhecida, o conteúdo obrigatório e a responsabilidade institucional (Brasil, 2004).

O balanço de mais de duas décadas de vigência da lei apresenta crescimento na produção acadêmica com levantamentos em teses, dissertações e artigos qualificados apontando um campo em expansão, ainda que desigual na sua distribuição regional e temática (Silva; Oliveira Júnior, 2020). Coletâneas que marcam os vinte anos da lei documentam avanços normativos inquestionáveis ao lado da persistência de práticas periféricas, episódicas e dependentes do engajamento individual dos professores (Coelho; Coelho, 2023). Silva (2018) sublinha que as instituições escolares continuam sendo o lócus decisivo dessa política, e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva insiste, na entrevista já citada, no papel dos professores na adesão ao projeto da educação das relações étnico-raciais: “O professor de história tem conhecimentos que seria importante que outros professores tivessem acesso, não na mesma direção ou proporção, talvez não na mesma profundidade até, mas de muita precisão” (Meinerz, 2023, p. 5). No Ceará, a produção acadêmica sobre raça, educação e currículo encontrou abrigo nos núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades públicas e em uma literatura crescente sobre as políticas educacionais estaduais (Maia; Santos; Oliveira, 2019). O que permanece em aberto é a articulação entre os estudos sobre tempo integral e os estudos sobre relações étnico-raciais. Ora, o currículo é uma construção política e cultural (Silva, 2014); ignorar a sua dimensão racial na política curricular mais ambiciosa do estado é aceitar que os componentes próprios das EEMTI sejam, ao mesmo tempo, espaço de inovação e território de reprodução de desigualdades. É essa tensão que a análise da seção seguinte examina.

5. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS EMENTAS E NOS DOCUMENTOS DAS EEMTI

A análise do corpus organizou-se em quatro movimentos: a apresentação do corpus e das suas implicações analíticas; o exame da presença da temática étnico-racial por componente curricular; o cotejamento entre a prescrição legal e a proposição curricular oficial; e a identificação de lacunas e potencialidades. A Tabela 2 sintetiza o resultado da aplicação das cinco categorias de análise aos documentos que compõem o corpus.

Tabela 2. Síntese da análise por categoria

Categoria de análise	Referencial de julgamento	Resultado-síntese na política das EEMTI
Presença e explicitação	Menção obrigatória, explícita ou implícita da temática	Presença implícita: fórmulas genéricas, sem menção à Lei nº 10.639/2003
Distribuição por componente	Transversalidade ao currículo inteiro (Brasil, 2003, art. 26-A, §2º)	Concentrada na Base Comum; ausente dos componentes próprios
Abordagem predominante	Celebrativa, informativa ou antirracista	Celebrativo-informativa; sem princípio antirracista estruturante
Articulação com os princípios	Protagonismo, pesquisa, comunidade, direitos humanos	Princípios receptivos, mas não vinculados à temática
Lacunas e potencialidades	Silêncios prescritivos; componentes fortalecíveis	NTPPS, PPDT, Tempos Eletivos e Projeto de Vida sem prescrição específica

Fonte: elaborada a partir dos documentos analisados (2026).

Nas fontes normativas federais, a Lei nº 10.639/2003 determina o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e as Diretrizes de 2004 detalham princípios, conteúdos e responsabilidades institucionais

(Brasil, 2003; Brasil, 2004). Nas fontes estaduais, a Lei Estadual nº 16.287/2017, que institui a política de tempo integral, não contém menção à educação das relações étnico-raciais nem à Lei nº 10.639/2003; a sua arquitetura é de natureza organizacional, destacando jornada, carga horária, transição das escolas, e as finalidades formativas ficam delegadas aos documentos orientadores posteriores (Ceará, 2017). Nos referenciais pedagógicos e nas ementas das EEMTI, a temática aparece, quando aparece, dissolvida em fórmulas genéricas como diversidade, pluralidade, valorização das diferenças e respeito à cultura local, que a incluem sem nomeá-la e, portanto, sem obrigá-la. Trata-se de presença por subentendido, onde o currículo não reivindica a temática.

A ausência de referência explícita à Lei nº 10.639/2003 nas ementas indica que a obrigatoriedade legal não foi convertida em dever curricular verificável. Em um sistema educacional regido por prescrição, aquilo que não é nomeado tende a não ser planejado, avaliado nem monitorado. Em termos de Gimeno Sacristán (2013), o currículo prescrito estadual deixou de registrar uma das obrigações que a própria norma nacional lhe impõe e, com isso, delegou-a a interpretação individual de cada docente.

É na Base Comum, e, dentro dela, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que a temática encontra acolhimento mais direto. As habilidades previstas para o ensino médio remetem à História da África e das populações africanas na diáspora, à luta política dos negros no Brasil, à formação étnico-racial da população brasileira e aos processos identitários, o que assegura um endereço curricular formal para a Lei nº 10.639/2003. A literatura já registrou, contudo, que a concentração na disciplina de História é simultaneamente a condição de possibilidade e o limite histórico da implementação da

lei, assim, tudo o que não couber no tempo letivo de uma disciplina tende a não acontecer (Silva, 2018; Coelho; Coelho, 2023). A própria relatora das Diretrizes, ao valorizar a precisão do conhecimento histórico, atribui aos professores da área um papel de vanguarda, mas uma vanguarda que não dispensa o conjunto do corpo docente, pois a norma é explícita quanto ao currículo inteiro (Meinerz, 2023).

É precisamente aqui que a estrutura das EEMTI poderia operar a virada que as Diretrizes de 2004 propõem. O princípio da transversalidade, a temática atravessando todos os componentes, em todos os níveis (Brasil, 2004), encontra na Parte Diversificada dos currículos cearenses a sua tradução arquitetônica mais promissora. Ocorre que a análise das ementas dos componentes próprios mostra que o potencial não foi convertido em prescrição.

O Núcleo de Trajetória Pessoal e Social do Estudante (NTPPS) é, em seu desenho, o componente mais próximo da pedagogia das relações étnico-raciais, portanto, um espaço dialógico, orientado por questões da vida dos estudantes, com métodos ativos, dinâmicas de grupo, estudos de caso e aulas-pesquisa. A sua ementa oficial, contudo, não menciona raça, racismo, relações étnico-raciais, História da África, cultura afro-brasileira, diversidade em qualquer sentido específico nem a Lei nº 10.639/2003. As questões de vida, cidadania, educar para o extraordinário, autoconhecimento, memória, projetos de futuro, são formuladas em abstrato, sem os nomes próprios das populações que as vivem. Um componente que se pretende dialógico e identitário, mas que não nomeia a questão racial em uma rede majoritariamente composta por estudantes negros e pardos, entrega ao acaso e ao engajamento individual do docente a decisão de tratar ou não da temática, exatamente o

cenário de dependência de agentividade que a literatura identifica como a principal fragilidade de duas décadas de vigência da lei (Meinerz, 2023; Coelho; Coelho, 2023).

O Percurso Profissional, Dialógico e Tecnológico (PPDT)/Formação para a Cidadania repete o padrão, pois sua ementa evoca a ampliação do repertório formativo, o diálogo com os grandes desafios contemporâneos e a cidadania, mas não encontra lugar para as relações étnico-raciais entre os seus conteúdos, competências ou orientações metodológicas. É irônico um componente cujo subtítulo é Formação para a Cidadania e que não reconhece, no seu texto prescritivo, a pauta histórica de cidadania do movimento negro brasileiro, aquela que produziu, afinal, a própria Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2004; Gomes, 2017). Sob a chave da abordagem predominante, a temática, quando emerge na formação cidadã, tende a ser tratada como diferença a ser respeitada, e não como relação social marcada pela desigualdade que exige posicionamento pedagógico.

Formalmente, os Tempos Eletivos são o espaço de maior liberdade curricular da EEMTI, na qual o estudante escolhe, o professor propõe, a escola organiza trilhas. Nada impede que se desenvolvam trilhas sobre História da África, literatura negra, estéticas afro-brasileiras ou educação para as relações étnico-raciais, e a experiência de redes que trabalham com eletivos temáticos sugere que a liberdade curricular pode ser um veículo potente para a temática. Ocorre que a eletividade, por definição, não pode ser o endereço institucional de uma obrigatoriedade legal. O que a lei torna obrigatório e transversal não pode depender da escolha aleatória de uma trilha optativa; a transversalidade não se satisfaz com a opcionalidade (Brasil, 2004). A ausência de referência explícita à temática nas orientações que

regulam os Tempos Eletivos converte-os, assim, em um espaço disponível, mas não induzido.

Por fim, a ementa do Projeto de Vida concentra-se no autoconhecimento, na definição de objetivos e na preparação para o pós-ensino médio. Os fundamentos dos conceitos de trajetória e de futuro, na formulação oficial, apoiam-se em autores que problematizam o tempo e a vida, mas não incluem os autores que mostram como raça estrutura, de modo assimétrico, os futuros possíveis dos jovens brasileiros. Para um estudante negro de uma EEMTI, o racismo é uma condição que organiza as suas expectativas, os seus espaços e as suas probabilidades. Um componente de projeto de vida que não nomeia essa condição corre o risco de prescrever um individualismo de superação cego à estrutura, aquele deslocamento de responsabilidade que a crítica ao racismo como estrutura já desmontou no plano teórico (Almeida, 2019) e que as pedagogias do movimento negro têm denunciado no plano prático (Gomes, 2017; Gomes, 2024).

Os princípios são formulados de modo suficientemente amplo para acolher a educação antirracista, o protagonismo dialoga com a pedagogia que faz do estudante negro sujeito da sua narrativa; a pesquisa, com o estudo da História Geral da África e da produção intelectual negra; a vinculação com a comunidade, com os saberes e as memórias das populações negras dos territórios de governança. Mas a conexão não é feita em nenhum dos documentos do corpus, onde os princípios circulam como princípios prontos, sem encontrar a temática em nenhum ponto do seu desenvolvimento. A educação em direitos humanos, prevista como tópico transversal, é o único território próximo em que ela poderia se instalar, mas, sem a

menção específica exigida pela legislação, funciona como abrigo potencial, não como compromisso assegurado.

Tabela 3. Cotejamento entre prescrição legal e proposição curricular

Nível	Prescrição (o que a norma exige)	Proposição estadual (o que o currículo formula)	Julgamento
Federal	Ensino obrigatório e transversal de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003; DCN/2004)	— (norma nacional)	Obrigaçã vigente
Lei estadual de criação	Instituição da política de tempo integral	Lei nº 16.287/2017 sem remissão à educação das relações étnico-raciais	Silêncio
Componentes próprios	Transversalidade em todo o currículo	NTPPS, PPDT/Formação para a Cidadania, Tempos Eletivos e Projeto de Vida sem menção à temática	Distanciament ento
Materiais de formação	Formação de professores para as relações étnico-raciais	Guias e cadernos sem formação específica sobre educação antirracista	Lacuna
Base Comum (BNCC)	Habilidades de História da África e formação étnico-racial	Base Comum adota a BNCC e as habilidades associadas	Alinhament o formal

Fonte: elaborada a partir dos documentos analisados (2026).

A comparação sistematizada, apresentada na Tabela 3, permite organizar os achados em três conjuntos. Os alinhamentos são de ordem formal: o Ceará adota a BNCC, que contém habilidades referentes à História da África e à formação étnico-racial; a rede estadual está, portanto, juridicamente coberta pela Lei nº 10.639/2003, e as suas escolas devem cumpri-la por força da norma nacional. Esses alinhamentos, contudo, dizem respeito ao mínimo legal nacional, não à política estadual como política. As aproximações são as fórmulas de diversidade, pluralidade e valorização cultural que atravessam os referenciais; representam uma língua vizinha à das Diretrizes de 2004, mas vizinha apenas, pois a diversidade sem nomeação étnico-racial não gera dever, conteúdo nem monitoramento. Em termos da tipologia de Candau (2009), trata-se de interculturalidade sem crítica, ou seja a língua da celebração, não a da disputa pedagógica.

Os distanciamentos concentram-se na lei estadual de criação da política, que não contém nenhuma remissão à educação das relações étnico-raciais; nas ementas dos componentes próprios, que não nomeiam a temática em seus textos prescritivos; e nos materiais de formação, que não incluem formações específicas sobre educação antirracista, História da África e cultura afro-brasileira. A análise de conteúdo, conduzida segundo Berelson (1952) e Bogdan e Biklen (1994), mostra que esses silêncios configuram um padrão compreendendo que a temática foi recebida na política de tempo integral do Ceará como pano de fundo normativo nacional, e não como conteúdo prescrito, induzido e monitorado pela política estadual.

Sob a categoria de abordagem predominante, o corpus sugere que, quando a temática aparece, tende a associar-se a celebração mais

do que a princípio antirracista, que envolve análise da desigualdade, posicionamento e responsabilidade institucional. A celebração tem valor pedagógico (Brasil, 2004), mas, sem estrutura, pode esgotar-se em si mesma, deixando intactas as relações raciais concretas que a escola reproduz desde o currículo às interações cotidianas (Cavalleiro, 2001). O NTPPS é o componente com maior afinidade imediata com as metodologias dialógicas das Diretrizes, basta que as suas ementas nomeiem a temática e ofereçam roteiros de trabalho; o PPDT/Formação para a Cidadania dispõe do título exato para acolher a cidadania racial como conteúdo estruturante; os Tempos Eletivos comportam trilhas de aprofundamento em História da África, literatura negra e estéticas afro-diaspóricas, desde que induzidas por orientação oficial; o Projeto de Vida pode incorporar os estudos sobre juventude, raça e desigualdade de oportunidades; e a Base Comum, em especial a área de Ciências Humanas, pode amarrar as habilidades da BNCC à História Geral da África e à luta política dos negros no Brasil, em vez de deixá-las em enumeração nominal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta simples: como a Lei nº 10.639/2003 se manifesta no currículo da política educacional mais emblemática do Ceará? A resposta que a análise documental permite oferecer é prudente, mas nítida: de modo frágil, implícito e não estruturante.

A síntese dos achados pode ser formulada em três proposições: a temática étnico-racial está presente na política de tempo integral do Ceará por reflexo do arcabouço nacional e não por decisão prescritiva da política estadual, cujos documentos orientadores a

evocam, quando o fazem, sob a chave genérica da diversidade; a estrutura curricular das EEMTI, com seus componentes de trajetória, cidadania e escolha, constitui a plataforma mais favorável à transversalidade que uma política de ensino médio pode oferecer, mas não nomeiam a temática, não a vinculam aos seus conteúdos nem a amarram aos princípios declarados da política; e a consequência previsível dessa prescrição é a dependência de iniciativas individuais, exatamente o regime de implementação que a literatura identifica como a marca de duas décadas de vigência da lei (Coelho; Coelho, 2023; Silva, 2018).

O estudo não sustenta, convém enfatizar, a tese de uma política intencionalmente excludente. A arquitetura das EEMTI é receptiva aos princípios da educação antirracista; o problema é da ordem da prescrição, partindo do pressuposto de que o que não é nomeado não pode ser cobrado, acompanhado nem avaliado. Entre a lei federal, que obriga, e o currículo estadual, que não nomeia, mede-se um distanciamento que a codificação temática dos documentos ajudou a evidenciar (Berelson, 1952; Bogdan; Biklen, 1994): silêncios sistemáticos onde a norma exigiria menções explícitas.

Desses achados decorrem recomendações concretas para a política curricular do Ceará. A primeira é revisão das ementas dos componentes próprios para nomear a educação das relações étnico-raciais, a História da África e a cultura afro-brasileira como conteúdos obrigatórios e transversais, vinculando-as a objetivos, habilidades e orientações metodológicas, com remissão expressa à Lei nº 10.639/2003 e às Diretrizes de 2004. A segunda é a indução estruturada nos componentes, formalizando roteiros para o NTPPS e o PPDT/Formação para a Cidadania que operacionalizem a temática por meio de métodos dialógicos e de estudos de caso; trilhas

induzidas de Tempos Eletivos dedicadas à História da África, literatura negra e estéticas afro-diaspóricas; e a incorporação das relações entre juventude, raça e desigualdade ao Projeto de Vida. A terceira é incluir módulos específicos de educação antirracista nos materiais de formação continuada da rede, em articulação com os núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades cearenses. A quarta é criar indicadores curriculares de relações étnico-raciais nos instrumentos de acompanhamento das EEMTI, de modo que a transversalidade deixe de ser declaração e se torne dado verificável. A quinta é incorporar a temática nos fundamentos formais da política de tempo integral, à semelhança do que já ocorre com outros princípios declarados.

O estudo trata-se de uma análise entre o prescrito e o ensinado (Sacristán, 2013), e a ausência de estudo de caso, de observação de campo e de entrevistas impede afirmar como professores e estudantes das EEMTI vivem a temática no cotidiano, investigação que este artigo apenas convoca. Tal fato pode ser identificado como limitação no nosso trabalho. Ficam, por fim, as perspectivas de continuidade, em três linhas: a investigação empírica do currículo praticado, por meio de estudos de caso em EEMTI de diferentes territórios de governança; a análise comparada com outras redes estaduais de tempo integral, para verificar se o padrão de silenciamento é específico do Ceará ou estrutural às políticas de jornada ampliada; e o acompanhamento do ciclo da Lei nº 14.640/2023, que pode ou pressionar a expansão quantitativa da jornada sem que a questão racial se torne critério de qualidade, ou constituir a ocasião de institucionalização definitiva da educação antirracista no currículo integral cearense. A escola frágil de que fala Arroyo (2011) torna-se forte quando o tempo ampliado é preenchido

de sentido, de reconhecimento e de igualdade. O Ceará tem, à mão, a estrutura; falta-lhe o nome.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales (org.). **Educação integral: um novo tempo, uma nova escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Frágeis tempos, frágeis escolas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERELSON, Bernard. ***Content analysis in communication research***. Glencoe: Free Press, 1952.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 24 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações**

étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da interculturalidade crítica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009.

CARNEIRO, Sueli. Mobilização racial e as novas formas de racismo. *In*: LAGES, Flávio; PEDROSA, Vera; DUARTE, Natanael (org.). **Lideranças Negras**. Rio de Janeiro: CEAP, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará: Fortaleza, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Fortaleza: Seduc-CE, 2020.

COELHO, Aline Ferraz da Rocha; COELHO, Wilma de Nazaré Baena. 20 anos da Lei 10.639/03: da criação à crítica à regulamentação. **Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação antirracista:** caminhos para o enfrentamento do racismo na escola. Belo Horizonte: Mazza, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: olhares sobre o corpo negro e os cabelos crespos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação social. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos e lutados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, bell. **Ensinar a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAIA, José Eduardo Nobre; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de. O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 1, n. 3, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: educação das relações étnico-raciais, ensino de história e os vinte anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, 2023.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista concedida a Giselle Martins Venâncio. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 26, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes *et al.* Educação em tempo integral: desafios pedagógicos para a superação da fragmentação curricular. *In*: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). **Perspectivas em pesquisa**: educação. v. 2. Belém: Worges, 2026. p. 234-248. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares**: aprendizagens a construir. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 67, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria do currículo:** fórum de debate. Rio de Janeiro: Booklink, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wilma de Nazaré Baena; OLIVEIRA JÚNIOR, Washington Butier de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 29, 2020.

¹ Doutor em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Antropologia (UFC-UNILAB). Especialista em Formação de Docentes; e Cultura Africana. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UFC). É professor da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE. Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (UFC); e do Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana da USP (LabNAU). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7628264779459752>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira (FVJ). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (UCAM). Especialista em Gestão Escolar (Faveni). Licenciatura e bacharelado em História (UCAM). Graduação em Ciências Sociais (Centro Universitário ETEP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5478321339837955>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0006-2360-1513>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (Kurios). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Espanhola (UCAM); Licenciatura em Pedagogia (FUNIP). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UECE). Atualmente é professora - CEJA Professor Luiz Bezerra. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4366614674925302>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3312-4058>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (INTA). Licenciado em Pedagogia (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5882026998056714>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7342-2936>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Mestrado em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER). Especialista em Metodologia do Ensino de História (UNINTER). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (UNINTER). Licenciado em História (UNIASSELVI); e Letras (UNINTER). É professor da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3784964321464100>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4049-0744>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Licenciada em Pedagogia (UECE). Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil. É professora da Prefeitura Municipal de Crateús-CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0476598521310863>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6618-886X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).