

DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A percepção
de estudantes
e profissionais
de ensino a partir
do SAEB 2023

REALIZAÇÃO

IDEALIZAÇÃO

AFRO
Núcleo de Pesquisa
e Formação em Raça,
Gênero e Justiça Racial



GELEDÉS
INSTITUTO DA MULHER NEGRA

alana



PARCERIA ESTRATÉGICA

Imaginable Futures

COORDENAÇÃO-GERAL

Beatriz Soares Benedito

Suelaine Carneiro

EDIÇÃO DE TEXTO

Beatriz Soares Benedito

Camila Guimarães Hessel

Fernanda Peixoto Miranda

Gabriel Maia Salgado

Natália Carneiro

Suelaine Carneiro

REVISÃO DE TEXTO

Patrícia Calazans

DIAGRAMAÇÃO

Douglas de Jesus

COMUNICAÇÃO

Agnes Guimarães

Alice Gonçalves

Fernanda Peixoto Miranda

Helaine Gonçalves

Juliana Mazza

Natália Carneiro

Safira Teodoro

AGRADECIMENTOS

Equipe Afro-Cebrap

REALIZAÇÃO



COORDENAÇÃO-GERAL DO AFRO

Márcia Lima

COORDENAÇÃO DA PESQUISA

Flavia Rios

PESQUISADORA

Eliane Firmino

ASSISTENTE DE PESQUISA

Jaqueline Galdino

ASSESSORIA DE DADOS

Alexandre Silva Nogueira

ASSESSORIA DE DADOS DA IMPRENSA E COMUNICAÇÃO

Agnes Sofia Guimarães Cruz

IDEALIZAÇÃO



COORDENAÇÃO-GERAL

Suelaine Carneiro –
Programa Educação
e Pesquisa

COORDENAÇÃO PROGRAMA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

Natália Carneiro

EDITORA PORTAL GELEDÉS

Semayat Oliveira

JORNALISTA

Beatriz Oliveira

ASSISTENTE

PRESIDENTE

Ana Lucia de Mattos
Barretto Villela

VICE-PRESIDENTE

Marcos Nisti

CO-CEOS

Flavia Doria
Isabella Henriques
Pedro Hartung

CHIEF FINANCIAL OFFICER-CFO

Carlos Vieira Júnior

CHIEF COMMUNICATIONS OFFICER-CCO

Fernanda Flandoli

DIRETORA DE EXPANSÃO

Mariana Mecchi

DIRETORA DE PESSOAS E CULTURA

Renata Lirio

ÍNDICE

1. APRESENTAÇÃO	08
2. MARCOS TEÓRICOS	14
3. SOBRE O SAEB	22
4. RESULTADOS	37
5. RECOMENDAÇÕES	85
6. REFERÊNCIAS	92

1. APRESENTAÇÃO



1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa analisa a percepção dos estudantes e profissionais das escolas brasileiras sobre a abordagem das desigualdades raciais em sala de aula, a partir da base de dados do SAEB 2023, o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Trata-se de um estudo inédito que busca contribuir com a análise sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. Essas leis tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas públicas e privadas do país e deve estar presentes de forma focalizada e transversal em sala de aula.

Diferentemente das demais pesquisas sobre o assunto, a presente investigação compara a percepção dos estudantes com a de professores em nível nacional e regional, revelando um raio X da abordagem sobre desigualdade racial no sistema básico de ensino, seja em instituições de ensino privadas ou públicas, buscando identificar convergências, divergências e possíveis desafios no processo de efetivação dessas normativas no cotidiano escolar.

Este estudo é uma iniciativa de Geledés Instituto da Mulher Negra e Alana, com realização da pesquisa pelo Afro-Cebrap, instituições que possuem trajetórias de pesquisa voltadas à educação e às políticas públicas educacionais no Brasil. No Afro-Cebrap, destacam-se investigações recentes, como um estudo sobre primeira infância e uma pesquisa acerca das características socioespaciais da declaração racial no Censo Escolar, que analisam desigualdades educacionais a partir de bases de dados nacionais. Já Geledés e Alana vêm desenvolvendo pesquisas diretamente relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03, entre elas os estudos “Lei 10.639/03: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” e “Lei 10.639 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”.

A articulação entre essas agendas de interesse possibilitou a construção desta pesquisa conjunta, que se propõe a avançar ao incorporar um elemento ainda pouco explorado na literatura: a percepção dos estudantes sobre a abordagem das desigualdades raciais em sala de aula.

Dessa forma, além de produzir evidências inéditas sobre a experiência de crianças e adolescentes, a parceria também busca contribuir para uma avaliação indireta da implementação das legislações antirracistas no sistema educacional brasileiro.

Ao focalizar a percepção dos estudantes, público prioritário das políticas educacionais antirracistas, o estudo possibilita também contrastar suas experiências com as práticas declaradas por docentes e gestores. O desenho da pesquisa contempla os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio,

abrangendo todas as regiões do país, em específico o 9º ano do ensino fundamental e o 3º do ensino médio. A inovação desta nova pesquisa reside em captar a percepção dos estudantes, educadores e gestores no que se refere aos conteúdos sobre desigualdades raciais ensinados na sala de aula dos estabelecimentos escolares públicos e privados do país. Ao realizar esta análise,

propomos uma forma diferente de avaliar os dados. Ao invés de mirar os dados administrativos oficiais que atestam, por exemplo, se a escola recebeu ou não materiais para embasar essas formações, o que fazemos é capturar a percepção desses integrantes do sistema de ensino em relação à abordagem sobre desigualdades raciais.

Este relatório apresenta as atividades realizadas e os principais resultados do projeto. Para isso, foram examinadas as respostas aos questionários contextuais do SAEB 2023. Com base nesses resultados, o relatório apresenta ao final um conjunto de recomendações. Elas partem do reconhecimento da necessidade de fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 nas escolas brasileiras, bem como ampliar a produção de pesquisas periódicas que considerem não apenas a estrutura do sistema educacional, mas também as experiências e interpretações de estudantes sobre essas temáticas, fundamentais para a promoção da igualdade racial e da cidadania no país.

2. MARCOS TEORICOS



2.1. MARCOS TEÓRICOS NORMATIVOS E O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E DA LEI Nº 11.645/08

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, é o principal referencial que orienta os parâmetros da educação nacional. Ela trouxe um importante avanço ao estabelecer, em seu artigo 26, que o ensino de História deveria considerar as contribuições das diferentes etnias e culturas que compõem a formação do país. No entanto, essa indicação permanecia, até então, sem uma orientação clara de como ela seria implementada e quais grupos seriam esses.

APROVADA EM 2003...

e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639/03 alterou a LDB ao incluir os artigos 26-A e 79-B, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas, nos ensinos fundamental e médio, visando valorizar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil e combater o racismo.

De maneira específica, a lei determina que os conteúdos devem abranger: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Além disso, instituiu, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

CINCO ANOS DEPOIS...

o país passou a contar com a Lei nº 11.645/08, que ampliou o escopo de alteração da LDB previsto pela Lei nº 10.639/03, e o sistema educacional passou a ter a obrigatoriedade de incluir o ensino sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

MAIS DE DUAS DÉCADAS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PRIMEIRA E 18 ANOS DA SEGUNDA...

as pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar o impacto dessas leis são unânimes em afirmar que sua implementação ainda é opaca e enfrenta múltiplos desafios: desde problemáticas relacionadas à disponibilização de materiais que possam orientar os profissionais de educação quanto a preconceitos em relação às culturas afro-brasileiras (AFRO-CEBRAP, 2024) até a baixa institucionalidade da lei na estrutura administrativa das redes de ensino (Alana; Geledés, 2023).¹

1. Acessar destaques das pesquisas de Alana e Geledés aqui: https://linktr.ee/educacao_antirracista

2.2. CONCEITOS CENTRAIS

No campo das ciências sociais, a noção de percepção ocupa lugar central para compreender como os sujeitos interpretam e produzem sentidos sobre o mundo social. Longe de constituir um registro puramente individual ou psicológico, a percepção é entendida sociologicamente como uma forma situada de apreensão da realidade, moldada por processos de socialização, pertencas coletivas, posições estruturais e experiências históricas compartilhadas. Perceber não é

apenas registrar fenômenos, mas interpretá-los à luz de esquemas culturais, marcadores sociais e relações de poder que organizam a vida social. Assim, a percepção dos estudantes sobre a presença — ou ausência — de discussões sobre desigualdades raciais na escola revela não apenas o que ocorre em sala de aula, mas como esses sujeitos situados racial, social e educacionalmente constroem significado sobre práticas pedagógicas que os atravessam.

Essa perspectiva implica também compreender que políticas educacionais, como a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, não se efetivam apenas no plano normativo, mas na medida em que se tornam experiências reconhecíveis e significativas para aqueles a quem se destinam. A percepção discente, portanto, constitui um indicador sociologicamente relevante da efetividade simbólica e pedagógica da política. Ao mobilizar a percepção como categoria analítica, este estudo alinha-se a uma tradição que entende que as políticas

públicas operam também no plano das representações, dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e das dinâmicas institucionais que moldam sua concretização.

Nesse sentido, a análise proposta configura-se como uma análise estratégica, a partir de uma lente inédita e pouco abordada da implementação das leis citadas: não se pergunta aos estudantes sobre as leis em si, nem se exige deles conhecimento explícito sobre o marco legal. Em vez disso, investiga-se o quanto assuntos relacionados às desigualdades

raciais, tema que deve ser executado na aplicação das leis, são percebidos no cotidiano escolar, reconhecendo que a aplicação da lei deveria resultar em práticas pedagógicas visíveis, continuadas e reconhecíveis pelos estudantes. A discrepância entre a prática declarada pelos professores e a percepção discente, quando existente, torna-se elemento-chave para compreender a distância entre o texto legal e sua experiência concreta, seja pela intenção de efetivá-la, seja pelo impacto que possui na vida de estudantes.

Sendo assim, para esta pesquisa, a percepção dos discentes pode ser tomada como uma via de acesso para entender como a implementação de temas diretamente relacionados às leis citadas pode reduzir ou aumentar mecanismos de desigualdades raciais que o campo educacional produz, reproduz ou tenciona.

A ausência do tema quando percebida pelos estudantes não é apenas ausência de conteúdo: é o reflexo de estruturas institucionais, curriculares e simbólicas que limitam a inserção de debates sobre raça/cor no cotidiano escolar. Assim, integrar a noção de percepção à análise da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 significa reconhecer que políticas antirracistas só se consolidam quando se tornam parte da experiência vivida dos sujeitos, e não apenas quando registradas em documentos oficiais.

3. SOBRE O SAEB



3.1. SOBRE O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA [SAEB]

O SAEB, criado em 1990, tem o objetivo de avaliar o sistema educacional do Brasil por meio do desempenho dos estudantes e também gerar informações sobre a qualidade, equidade e eficácia da educação básica nacional. Realizado bianualmente, o SAEB abrange tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio e é composto por três dimensões de análise:

- 1) compreensão dos contextos em que ocorre o ensino-aprendizagem;**
- 2) identificação dos processos que estão envolvidos;**
- 3) dimensionamento dos insumos utilizados.**

Atualmente, o SAEB realiza três avaliações externas e em larga escala para fins de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). As duas primeiras são destinadas aos estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e na 8ª série/9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, que são o foco deste trabalho.

Embora o SAEB seja concebido como uma avaliação em larga escala voltada à mensuração do desempenho dos estudantes, produzindo, portanto, indicadores objetivos de aprendizagem, ele também integra uma dimensão voltada à análise da qualidade da educação básica brasileira. Nesse sentido, seus questionários contextuais incluem questões de natureza subjetiva, destinadas a captar as percepções dos diferentes atores educacionais.

Essas perguntas permitem a construção de parâmetros que contribuem para compreender como estudantes, professores e gestores interpretam e avaliam sua própria realidade escolar (INEP, 2023).

Durante a aplicação da prova, os estudantes respondem a um questionário apresentado em formato de folha e suas respostas devem ser transcritas para um cartão de resposta coletado pelos aplicadores.

Anteriormente, os professores das turmas avaliadas e os diretores das escolas também preenchiam um questionário na folha, mas a partir de 2023, esse formulário passou a ser respondido de forma remota. Segundo o INEP, o objetivo final é auxiliar os administradores públicos, a partir dos resultados, a produzirem avaliação de políticas, programas e projetos para o melhor desenvolvimento da educação nacional (INEP, 2023).

Para esta pesquisa, serão utilizadas tanto as respostas dos questionários aplicados aos estudantes das séries finais, ou seja, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, quanto àquelas destinadas aos professores e demais agentes, cuja participação pode contribuir para a análise proposta por esta pesquisa. A forma como essas informações são coletadas e tratadas no SAEB pode ter impacto na compreensão das desigualdades e na formulação de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas.²

2. As informações descritas sobre o SAEB foram retiradas de relatórios disponíveis sobre o sistema de avaliação no site do INEP.

3.2. BANCO DE DADOS E METODOLOGIA

O SAEB 2023 previa a aplicação da avaliação para, ao todo, 6.872.761 alunos da rede pública nas etapas avaliadas, dos quais 5.589.404 estiveram presentes no momento da aplicação das provas (INEP, 2023). Como resultado, os microdados disponíveis foram de 2.091.337 casos para o 3º ano do ensino médio e de 2.502.907 para o 9º ano do ensino fundamental para investigação proposta nesta pesquisa. No entanto, como também destacado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), neste caso, estão inclusos os estudantes que deveriam ter respondido à aplicação censitária, que ocorreu pela primeira vez em 2023.

A falta de resposta de alguns indivíduos gera para o banco de dados um volume alto de *missing* (valor ausente) e, conseqüentemente, para a análise, uma vez que algumas escolas não respondem ao SAEB ou alunos faltam na aplicação da prova. Visando contornar esses empecilhos e à melhor leitura dos dados, optou-se por incluir na análise apenas os alunos que estiveram presentes em, pelo menos, uma das provas de proficiência, seja de língua portuguesa ou matemática. Sendo assim, a amostra considerada neste trabalho referiu-se aos 2.082.439 casos de

alunos do 9º ano do ensino fundamental, aos 1.519.934 casos de estudantes do 3º ano do ensino médio e aos 411.876 professores, cujos questionários foram respondidos por apenas um professor por disciplina em cada turma avaliada pelo SAEB, de forma a assegurar a representatividade e a padronização das informações coletadas.

Desse modo, destacamos aqui os passos e variáveis utilizados neste estudo. Em primeiro lugar, selecionamos as variáveis que nos possibilitaram utilizarmos aqui apenas os estudantes respondentes. Em

seguida, selecionamos para análise as variáveis que consideramos relevantes para a temática que desenvolvemos. Como variável dependente, temos: **a pergunta sobre a percepção da aplicação da temática da desigualdade racial em sala de aula** é a variável que pode sofrer efeitos em resposta a outras variáveis e que orienta toda a análise desta pesquisa. Como variáveis explicativas (independentes), **que auxiliam na construção do perfil dos indivíduos e na compreensão de fatores associados a essa percepção, consideram-se: raça/cor e sexo dos estudantes; variáveis a nível escolar, raça/cor e sexo dos professores, bem como a aplicação da temática pelos docentes.** Por fim, variáveis contextuais, que contribuem para a caracterização do contexto escolar e sua localização das escolas, **como região, unidades federativas, tipo de escola e localização.** Essas variáveis explicativas são tratadas como independentes, uma vez que podem influenciar a variável dependente.

Entre as questões que serão utilizadas, vale a pena apresentar com um pouco mais de detalhes a variável que vamos utilizar como dependente para este estudo, que corresponde à seguinte questão do questionário: “Para os próximos itens, indique qual é a proporção de professores(as) da sua turma que abordam os seguintes temas em sala de aula: Eles(as) abordam temas sobre desigualdade racial?”.

Verificou-se que essa variável só passou a integrar o questionário a partir do SAEB 2023, divulgado em agosto de 2024, o que impossibilita uma análise longitudinal capaz de identificar a evolução da aplicação do tema ao longo dos anos. Essa limitação restringe o estudo a um recorte temporal único.

Ainda assim, a análise de um único ano se mostra relevante por duas razões principais: em primeiro lugar, permite observar como os estudantes percebem a presença ou a ausência desse tema em sala de aula e, conseqüentemente, identificar indícios de sua aplicação prática por parte dos docentes; em segundo lugar, investigar a percepção de estudantes e educadores sobre as legislações citadas fornece subsídios para avaliar o estágio atual de cumprimento da lei e apontar possíveis lacunas em sua execução, além de indicar perspectivas importantes a serem aprofundadas em próximos estudos e análises tanto do poder público quanto de pesquisadores e universidades.

Uma abordagem metodológica em torno da questão que vale descrever nesta pesquisa foi o reagrupamento, feito com o objetivo de dividir as respostas em dois polos para melhor entendimento e visualização dos resultados da variável de interesse e também das respostas dadas pelos professores sobre a aplicação do tema, como será observado adiante. Para melhor compreensão da percepção de estudantes, foram analisadas suas respostas à seguinte pergunta: “Para os próximos itens, indique qual é a proporção de professores(as) da sua turma que abordam os seguintes temas em sala de aula:”. No que se refere ao item “Eles(as) abordam temas sobre desigualdade racial?”, eram possíveis as respostas mencionadas na Tabela 1, a seguir:

TABELA 1
Respostas – original e reagrupamento

ORIGINAL	REAGRUPAMENTO
Todos eles	Todos ou a maior parte deles
A maior parte deles	
Poucos deles	Poucos ou nenhum deles
Nenhum deles	

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Para os professores, a pergunta foi feita da seguinte maneira: “Neste ano e nesta escola, indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas”. No que se refere ao item “Abordar questões sobre desigualdade racial com os(as) estudantes”, eram possíveis as respostas mencionadas na Tabela 2, a seguir:

TABELA 2
Respostas – original e reagrupamento

ORIGINAL	REAGRUPAMENTO
Sempre	Sempre ou muitas vezes
Muitas vezes	
Poucas vezes	Poucas ou nenhuma vez
Nunca	

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Apesar de as perguntas terem sido formuladas de maneiras distintas e de produzirem efeitos diferentes, especialmente considerando que os professores poderiam se sentir avaliados em relação ao seu próprio trabalho, este estudo não trata nenhuma das respostas como verdade absoluta, tampouco tem como objetivo julgar, avaliar ou validar a prática docente, assim como também é sinalizado nos relatórios do SAEB 2023 (INEP, 2025). Parte-se do entendimento de que ambas as respostas expressam percepções situadas. Assim, as respostas

serão analisadas como percepções dos sujeitos: de um lado, a percepção dos estudantes acerca da presença do tema em sala de aula; de outro, a percepção dos professores sobre a aplicação desse conteúdo em sua prática pedagógica.

Outro ponto que vale destacar sobre o reagrupamento das categorias é que pesquisas sobre implementações de políticas públicas, como sobre implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, trabalham geralmente com categorias binárias (presença/ausência da aplicação da lei), como a verificação da presença ou ausência do tema

desigualdades raciais no cotidiano escolar, garantindo também, como já mencionado, melhor distribuição estatística e interpretação substantiva dos resultados. A transformação da variável dependente em formato binário pode ser justificada também como uma estratégia metodológica. A presente pesquisa propõe analisar a percepção dos estudantes e professores não apenas no nível individual, mas considerando também como características do contexto escolar e regional podem influenciar essas percepções. Para tanto, foi necessário recorrer a uma metodologia que permitisse modelar adequadamente essa

estrutura hierárquica dos dados, evitando inferências equivocadas decorrentes da dependência entre observações pertencentes ao mesmo agrupamento.

O modelo escolhido foi o modelo multinível hierárquico, que possibilita a inclusão simultânea de efeitos fixos, comuns a todos os indivíduos, e efeitos aleatórios, específicos de cada agrupamento. Esse tipo de modelagem é utilizado no campo educacional, especialmente quando os dados apresentam uma hierarquia “natural”, como alunos agrupados em escolas, que, por sua vez, se situam em diferentes contextos regionais.

A utilização dessa abordagem permite mensurar separadamente os efeitos individuais e contextuais, estimando a contribuição de cada nível para a alteração da variável dependente, que neste estudo corresponde à percepção (ou não) dos estudantes acerca da aplicação das temáticas raciais em sala de aula.

Tradicionalmente, modelos multinível são estimados por meio de regressões lineares quando a variável resposta é contínua, como no caso do desempenho escolar ou indicadores socioeconômicos. Entretanto, neste estudo, a variável dependente é dicotômica,

assumindo valor 1 para estudantes que percebem a aplicação frequente das temáticas e 0 para aqueles que relatam pouca ou nenhuma aplicação. Nesse contexto, a regressão logística multinível mostra-se mais adequada, uma vez que a variável resposta segue distribuição binomial e seu valor esperado está restrito ao intervalo $[0,1]$.

A regressão logística tem como objetivo estimar a probabilidade de ocorrência do evento de interesse (Agresti, 2007), modelando a relação entre as variáveis explicativas e o logaritmo das chances (*log-odds*) de ocorrência do evento. Para a interpretação dos parâmetros, utiliza-se o *odds*

ratio (razão de chances), que representa a proporção entre a chance de ocorrência do evento (percepção = 1) e a chance de não ocorrência (percepção = 0), associado a uma variação unitária na variável explicativa, mantendo-se constantes as demais variáveis do modelo (Vermunt, 2002).

Nesta pesquisa, foi estimado um modelo com dois níveis hierárquicos: alunos (nível 1) e escolas (nível 2), incluindo região como efeito fixo para controle das diferenças macrorregionais. No nível individual, foram consideradas características como raça/cor e sexo dos estudantes. No nível escolar, foram incluídas variáveis relativas à composição do corpo

docente, proporção de professores pretos e pardos, proporção de professoras e proporção de docentes que declararam aplicar as temáticas raciais com frequência. A variável região foi incorporada como efeito fixo, permitindo estimar diferenças médias entre regiões sem modelar variação aleatória adicional nesse nível.

Assim, foi estimado um modelo logístico multinível com intercepto aleatório por escola, formalmente representado pela seguinte equação:

$$\text{logit}(p_{ij}) = \beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \beta_2 Z_j + \beta_3 R_j + u_j$$

- **P_{ij} representa a probabilidade de o estudante i , na escola j , perceber a aplicação das temáticas;**
- **X_{ij} corresponde às variáveis individuais (raça e sexo);**
- **Z_j refere-se às características da escola;**
- **R_j representa o efeito fixo da região;**
- **u_j corresponde ao intercepto aleatório da escola, assumido como normalmente distribuído com média zero e variância constante.**

Nesse sentido, a partir dos parâmetros metodológicos previamente definidos, procede-se à análise descritiva dos dados. Em seguida, realiza-se a modelagem logística multinível, com o objetivo de examinar de forma mais aprofundada os efeitos individuais e contextuais associados ao fenômeno investigado.

4. RESULTADOS



4.1. A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Antes de partirmos para a análise massiva, apresentaremos os dados descritivos dos estudantes, permitindo identificar o perfil dos indivíduos que compõem o conjunto de dados a ser analisado. O número de casos válidos para cada etapa de ensino foi definido após a aplicação do critério de verificação dos estudantes que realizaram ao menos uma prova de proficiência, resultando em 1.519.934 casos no ensino médio e 2.082.439 no ensino fundamental.

TABELA 3

Perfil do banco de dados dos estudantes dos ensinos fundamental e médio

ESTATÍSTICA DESCRITIVA				
VARIÁVEL	Nº VÁLIDO	%	Nº VÁLIDO	%
	FUNDAMENTAL		MÉDIO	
RAÇA/COR				
BRANCA	644.460	30.9	536.700	35.5
PARDA	974.108	46.8	672.545	44.2
PRETA	289.820	13.9	221.497	14.6
INDÍGENA	38.176	1.8	18.749	1.2
AMARELA	55.363	2.6	30.056	1.9
NAO QUERO DECLARAR	51.009	2.4	19.899	1.3
NA	29.503	1.4	20.488	1.3
SEXO				
FEMININO	1.002.504	48.1	788.323	51.9
MASCULINO	1.026.204	49.3	700.027	46.1
NAO QUERO DECLARAR	30.719	1.5	15.192	1.0
NA	23.012	1.1	16.392	1.1
TIPO DE ESCOLA				
PÚBLICA	2.047.253	98.3	29.245	1.9
PRIVADA	35.186	1.7	1.490.689	98.1
REGIÃO				
SUDESTE	781.426	37.5	574.784	37.8
NORDESTE	607.515	29.2	473.227	31.1
SUL	281.206	13.5	195.852	12.9
NORTE	239.883	11.5	164.492	10.8

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

A partir da Tabela 3, acima citada, observa-se que, entre os estudantes, a maior parte se identifica com o sexo feminino (48,1% no ensino fundamental e 51,9% no ensino médio), seguida pelo sexo masculino (49,3% no ensino fundamental e 46,1% no ensino médio). Uma parcela média de 1,5% no ensino fundamental e 1% no ensino médio dos estudantes deixou a resposta em branco em ambas as etapas de ensino.

No que se refere à variável raça/cor, baseada na autodeclaração dos estudantes, a maioria se

identifica como parda (46,8% no ensino fundamental e 44,2% no ensino médio), seguida pela categoria branca (30,9% no ensino fundamental e 35,5% no ensino médio). Em proporções menores, encontram-se estudantes que se autodeclararam pretos (13,9% no ensino fundamental e 14,6% no ensino médio), indígenas (1,8% no ensino fundamental e 1,2% no ensino médio) e amarelos (2,6% no ensino fundamental e 1,9% no ensino médio), além daqueles que optaram por não declarar (2,4% no ensino fundamental e 1,3% no ensino médio).

As categorias amarela e indígena apresentam reduzido tamanho amostral, o que pode comprometer a robustez estatística e a estabilidade das estimativas. Diante desse cenário, optou-se por excluir a categoria amarela das análises. Em contrapartida, considerando que o estudo se debruça sobre a implementação de legislações que incluem explicitamente o ensino da história e da cultura indígena, decidiu-se manter a categoria indígena em todas as etapas analíticas, mesmo reconhecendo suas limitações em termos de tamanho amostral.

Observa-se, ainda, uma baixa participação de estudantes provenientes de escolas privadas no banco de dados, que representam, em média, cerca de 2% da amostra analisada. Essa configuração decorre do fato de que a participação das escolas particulares no SAEB não é obrigatória e, em contrapartida, é obrigatório que as escolas públicas participem, sendo uma amostra censitária, o que resulta em uma amostra fortemente concentrada na rede pública de ensino.

Essa caracterização permite destacar dois pontos analíticos principais. Em primeiro lugar, a distribuição dos estudantes segundo raça/cor

acompanha o perfil demográfico da população brasileira, na qual a maioria se autodeclara negra, considerando conjuntamente as categorias preta e parda, sendo a categoria parda a mais frequente. Em segundo lugar, a predominância de estudantes da rede pública delimita o escopo interpretativo dos resultados, indicando que as análises realizadas refletem majoritariamente as condições, percepções e dinâmicas escolares próprias desse segmento do sistema educacional.

Para iniciar as análises é necessário observarmos os resultados gerais da amostra uma vez que a percepção geral dos alunos sobre a aplicação do tema das desigualdades raciais pode contar alguns indicativos importantes.

TABELA 4

Percepção geral dos estudantes dos ensinos fundamental e médio sobre a aplicação do tema das desigualdades raciais em sala de aula

NÍVEL DE ENSINO	PARTE OU NENHUM DELES		TODOS OU MAIOR PARTE		NA	
	Nº VALIDO	%	Nº VALIDO	%	Nº VALIDO	%
FUNDAMENTAL	1.037.033	49.8	975.264	46.8	70.142	3.4
MÉDIO	773.363	50.9	708.098	46.6	38.473	2.5

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Na Tabela 4, observa-se que, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a percepção estudantil indica maior ausência do tema das desigualdades raciais em sala de aula do que sua percepção efetiva de aplicação, alcançando aproximadamente 50% dos casos em ambas as etapas de ensino.

Esse resultado inicial já sinaliza que o tema, apesar de sua relevância normativa e social, ainda não está plenamente incorporado ao cotidiano escolar.

Para aprofundar essa análise, optou-se por enfatizar a categoria “Parte ou nenhum deles”, que representa diretamente a percepção de que os professores não abordam o tema das desigualdades raciais em sala. Ou seja, para metade dos estudantes dos ensinos fundamental e médio as desigualdades raciais são pouco ou não são abordadas em sala de aula. A escolha metodológica de centrar a análise nessa dimensão permite uma investigação mais

precisa sobre a invisibilidade das questões sobre as desigualdades raciais no processo pedagógico. Além disso, a comparação entre os ciclos da educação básica possibilita avaliar se a percepção da ausência do tema se intensifica ou se ela se reduz ao longo da trajetória escolar.

Seguindo esse raciocínio, um dos objetivos desta pesquisa consiste em examinar se essas percepções variam segundo a raça/cor dos estudantes. Tal escolha analítica se justifica, em primeiro lugar, porque as experiências sociais são racializadas no Brasil, sendo amplamente documentado que estudantes negros (pretos

e pardos) e indígenas vivenciam de forma distinta as relações escolares (OLIVEIRA; SANTOS, 2024; AFRO-CEBRAP, 2024; PANTA; SILVA, 2013); em segundo lugar, a questão racial e as desigualdades raciais tendem a ser mais reconhecidas por quem vivencia diretamente essas discriminações, o que pode gerar percepções diferenciadas sobre sua presença ou ausência no currículo (PANTA; SILVA, 2013). Por fim, diretrizes educacionais nacionais, como a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, determinam o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, o que torna relevante verificar se esse direito educacional está

sendo percebido de maneira equânime entre os grupos étnico-raciais.

Assim, ao incorporar a variável raça/cor, busca-se compreender não apenas a frequência com que o tema aparece nas aulas, mas também quem está (ou não) percebendo essa presença, podendo revelar camadas importantes sobre o acesso efetivo a uma educação

TABELA 5

Estudantes dos ensinos fundamental e médio que percebem pouca ou nenhuma abordagem das desigualdades raciais em sala de aula, segundo raça/cor

CATEGORIA	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)	DIF. P.P.	SIGNIF. (X ²)
POUCOS OU NENHUM DELES				
RAÇA/COR				
BRANCA	53,5	55,4	1,6	p < 0,001
PARDA	50,5	50,2	-0,3	p < 0,001
PRETA	50	51,2	1,2	p < 0,001
INDÍGENA	49,5	46,8	-2,7	p < 0,001
NÃO QUERO DECLARAR	51,9	54,6	1,3	p < 0,001
TOTAL	51,5	52,2	0,7	p < 0,001

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Observa-se que, independentemente da raça/cor, a percepção de que poucos ou nenhum professor aborda o tema das desigualdades raciais é elevada em ambas as etapas de ensino, superando 50% para quase todos os grupos. Vale observar também que entre estudantes brancos e pretos há um aumento dessa percepção negativa na passagem para o ensino médio (+1,6 p.p. e +1,2 p.p., respectivamente), indicando que para esses grupos o avanço escolar não implica maior discussão sobre o tema das desigualdades raciais em sala de aula. Além disso, apesar da diferença percentual ser mínima, estudantes brancos possuem maior percepção da ausência do tema

em ambas as etapas do ensino.

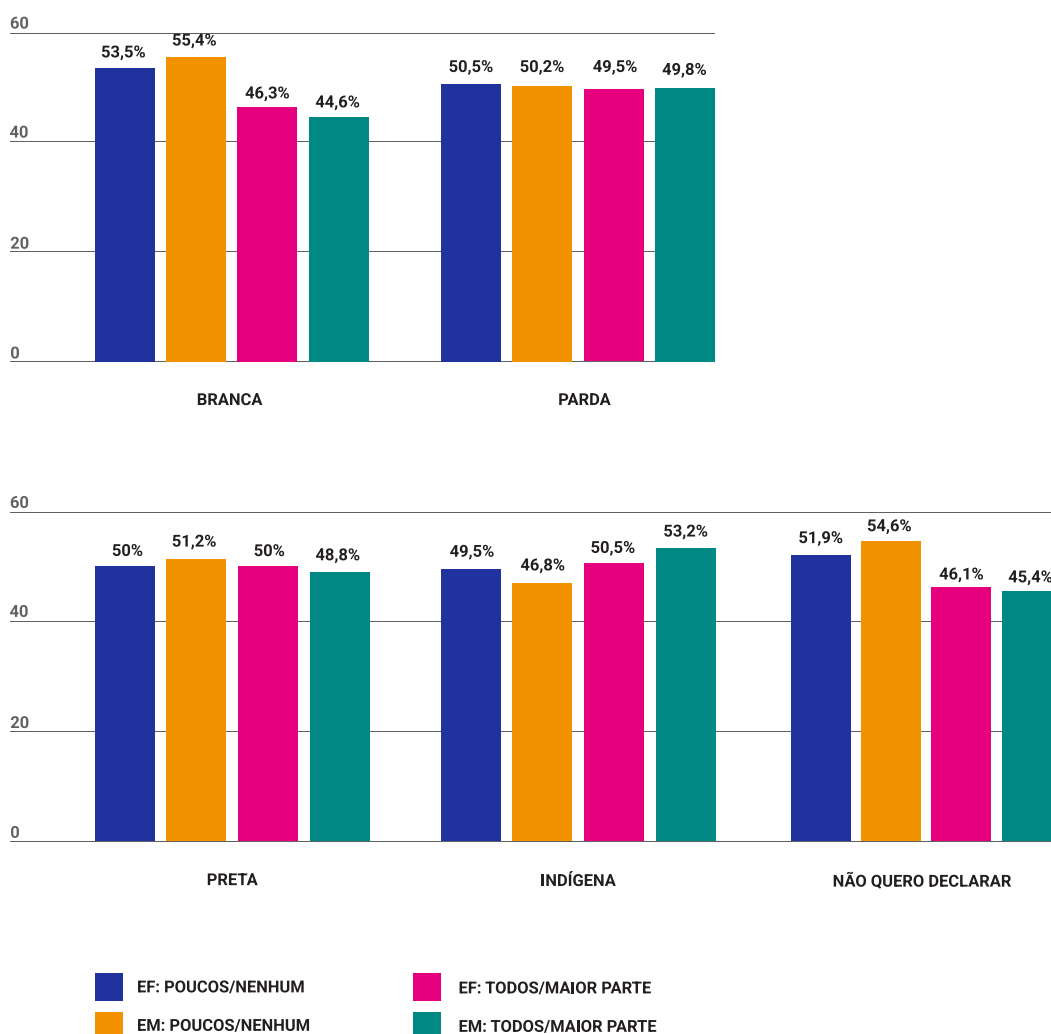
Por fim, as diferenças entre o ensino fundamental e o ensino médio são estatisticamente significativas para todos os grupos raciais ($p < 0,001$), o que evidencia um padrão consistente de menor percepção da implementação do debate sobre desigualdades raciais à medida que os estudantes avançam no percurso escolar.

Com o objetivo de melhor entender esses dados, transformamos essa tabela em um gráfico, incluindo também o percentual das outras categorias, sendo “todos/maior parte” para melhor visualização, entendimento e aprofundamento das conclusões.

A seguir, apresentam-se as distribuições das respostas sobre a percepção do tema das desigualdades raciais.

GRÁFICO 1

Percepção dos estudantes sobre a abordagem do tema das desigualdades raciais em sala de aula pelos professores por etapa de ensino, segundo raça/cor



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

O gráfico geral evidencia que a percepção dos estudantes sobre a abordagem das desigualdades raciais em sala de aula varia entre os grupos raciais. A categoria “Todos/maior parte” apresenta percentuais relativamente estáveis entre estudantes pretos, pardos e indígenas, oscilando entre 49% e 53% em ambas as etapas de ensino. Contudo, observa-se uma diferença média de aproximadamente 8 p.p. quando se compara esses grupos com os estudantes brancos, que apresentam percepção mais baixa de presença do tema.

Por outro lado, na categoria “Poucos/nenhum”, o percentual referente à percepção de baixa ou nenhuma aplicação do tema em sala de aula pelos professores mostra maior concentração entre estudantes brancos e aqueles que não declararam raça/cor.

Embora todos os grupos apresentem índices elevados de percepção negativa, são os estudantes brancos os que mais afirmam não perceber a abordagem das desigualdades raciais, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Em síntese, estudantes negros e indígenas tendem a reconhecer com maior frequência que “todos” ou “a maior parte” dos seus professores trabalham o tema da desigualdade racial, ao passo que estudantes brancos e não declarados se concentram mais nas respostas “poucos” ou “nenhum”.

Essa desagregação por raça/cor revela padrões diferenciados de percepção, que dialogam diretamente com os debates sobre relações raciais e a implementação de políticas educacionais no Brasil. A primeira hipótese a ser considerada é que estudantes brancos,

por não se perceberem como sujeitos racializados, tendem, em geral, a não reconhecer a abordagem do tema, especialmente por se tratar de uma pergunta de caráter perceptivo. A segunda hipótese, complementar à primeira, é que estudantes negros e indígenas, por vivenciarem cotidianamente experiências marcadas pela discriminação racial, apresentam maior sensibilidade à temática e, conseqüentemente, percebem com mais facilidade a presença de conteúdos relacionados à própria identidade ou a discussões que evidenciam desigualdades.

Ainda que a pergunta do questionário não mencione explicitamente a norma legal, os resultados sugerem que, mesmo após mais de 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 e 18 anos da aprovação da Lei nº 11.645/08, sua implementação permanece desigual e fragmentada. Na prática, a discussão sobre desigualdades raciais ainda é pouco percebida pelos estudantes, sobretudo na etapa final da educação básica. A hipótese que se levanta aqui é que pode não haver uma ênfase à desigualdade racial ou uma possível menção direta na aplicação do tema em sala de aula.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o sexo, uma vez que a literatura já aponta que essa variável pode atuar como um fator decisivo em diferentes etapas da trajetória escolar. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que, da creche aos anos iniciais do ensino fundamental, a proporção de meninos e meninas se mantém relativamente equilibrada. No entanto, ao longo da progressão escolar, observa-se um aumento das taxas de reprovação e evasão entre os meninos. Diante desse cenário, torna-se necessário considerar o sexo como uma variável de análise, a fim de verificar se há discrepâncias na percepção sobre a abordagem das desigualdades raciais em sala de aula.

TABELA 6

Estudantes dos ensinos fundamental e médio que percebem pouca ou nenhuma abordagem das desigualdades raciais em sala de aula, segundo sexo

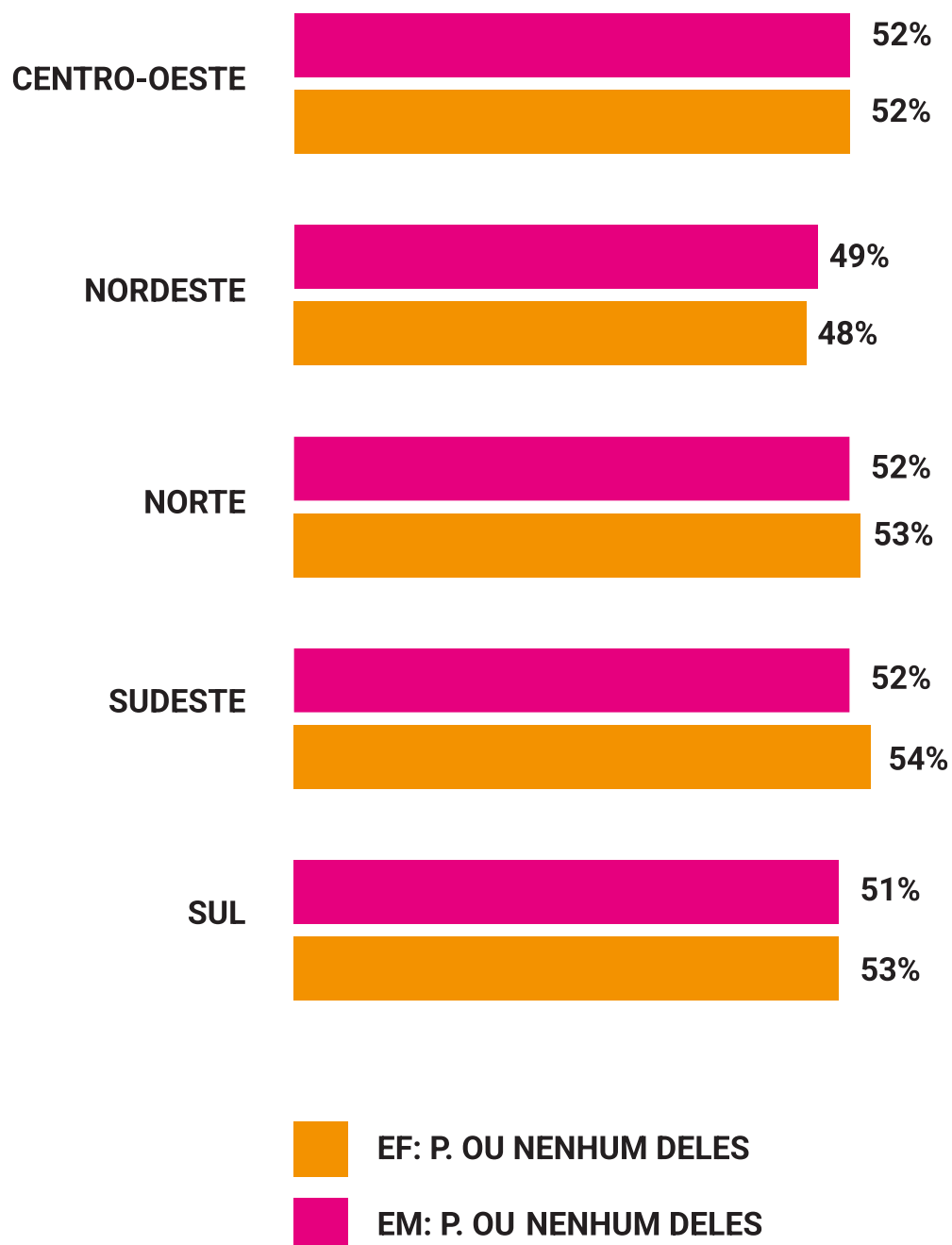
CATEGORIA	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)	DIF. P.P.	SIGNIF. (X ²)
FEMININO	50,5	51,8	1,3	p < 0.001
MASCULINO	52,4	52,7	0,3	p < 0.001
NÃO QUERO DECLARAR	56	60,6	4,6	p < 0.001
TOTAL	51,5	52,2	0,7	p < 0.001

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Estudantes do sexo feminino apresentam uma percepção levemente menos negativa acerca da abordagem das desigualdades raciais em sala de aula quando comparada a de estudantes do sexo masculino, tanto no ensino fundamental (50,5% entre as meninas e 52,4% entre os meninos) quanto no ensino médio (51,8% e 52,7%, respectivamente).

GRÁFICO 2

Percentual de estudantes que afirmam que pouco ou nenhum professor aborda desigualdades raciais em sala de aula, segundo região



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Apesar dessa diferença, observa-se, em ambos os sexos, um aumento da percepção de ausência do tema no ensino médio, indicando que a progressão escolar não está associada a uma maior percepção, por parte dos estudantes, da aplicação do debate sobre desigualdades raciais no ambiente escolar. A hipótese que pode ser levantada aqui é que estudantes do ensino médio desenvolvem maior capacidade crítica e passam a identificar com mais clareza a ausência do tratamento das desigualdades raciais. Assim, o aumento da percepção negativa não reflete necessariamente uma diminuição objetiva da abordagem, mas uma maior exigência e consciência por parte dos estudantes.

Entre os estudantes que optaram por não declarar o sexo, os percentuais são ainda mais elevados, passando de 56% no ensino fundamental para 60,6% no ensino médio, o que representa um agravamento mais expressivo da percepção negativa (+4,6 pontos percentuais).

Outro aspecto importante a ser considerado no campo educacional diz respeito às diferenças regionais. Sabe-se que há desigualdades históricas nos investimentos educacionais entre as regiões do país, o que impacta tanto a oferta de recursos quanto as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, torna-se importante verificar como a percepção de ausência se comporta de acordo com as regiões do país.

A Tabela 7 evidencia contrastes regionais marcantes no que se refere à percepção de ausência sobre a abordagem das desigualdades raciais. As regiões Sul e Sudeste (51,2% no ensino fundamental e 52,9% no ensino médio e 52,1% no ensino fundamental e 54% no ensino médio, respectivamente) apresentam os maiores percentuais de respostas negativas, com aumento dessa percepção negativa à medida que ocorre a progressão escolar. Como o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção sobre a aplicação do tema das desigualdades raciais, torna-se necessário observar esses percentuais de forma mais desagregada. Nesse sentido, foram elaborados gráficos por região, detalhando os resultados segundo as Unidades Federativas (UF).

TABELA 7

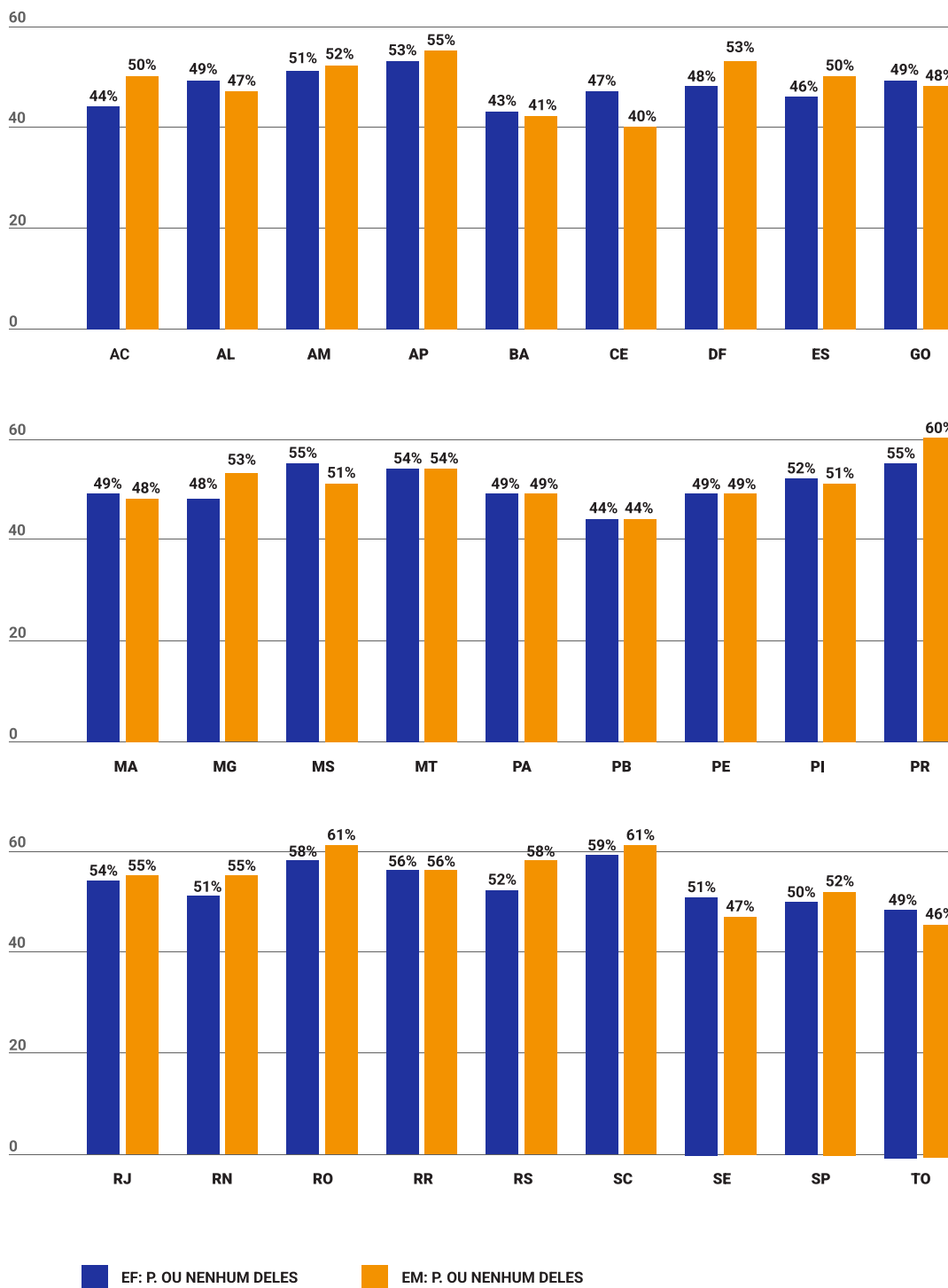
Estudantes dos ensinos fundamental e médio que percebem pouca ou nenhuma abordagem das desigualdades raciais em sala de aula, segundo região

CATEGORIA	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)	DIF. P.P.	SIGNIF. (X ²)
CENTRO-OESTE	52,9	51,9	-1,0	p < 0.01
NORDESTE	49	48,3	-0,7	p < 0.001
NORTE	52,7	52,6	-0,1	n.s.
SUDESTE	52,1	54	1,9	p < 0.001
SUL	51,2	52,9	1,7	p < 0.001
TOTAL	51,5	52,2	0,7	p < 0.001

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

GRÁFICO 3

Percentual de estudantes que afirmam que poucos ou nenhum professor aborda desigualdades raciais em sala de aula, por UF e etapa de ensino



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

O gráfico de distribuição continua apontando que uma parcela significativa dos estudantes brasileiros afirma perceber pouca ou nenhuma abordagem do tema das desigualdades raciais em sala de aula. Em alguns estados, essa percepção é ainda mais elevada. Em Santa Catarina, por exemplo, 61% dos estudantes do ensino médio e 59% do ensino fundamental relatam pouca ou nenhuma abordagem do tema. Percentuais também elevados aparecem em Rondônia (61% no ensino médio e 58% no ensino fundamental), Paraná (60% no ensino médio e 55% no ensino fundamental) e Rio Grande do Sul (58% no ensino médio e 52% no ensino fundamental). Em contraste,

alguns estados apresentam proporções relativamente menores, embora ainda expressivas, como Bahia (41% no ensino médio e 43% no ensino fundamental) e Ceará (40% no ensino médio e 47% no ensino fundamental).

Nesse contexto, podem ser levantadas algumas hipóteses diretamente relacionadas à raça/cor e à percepção. Como discutido anteriormente, a sensibilidade ao tema pode estar associada aos processos de racialização social, isto é, ao fato de determinados grupos se perceberem ou não como racializados. Essa lógica pode ser aplicada para pensar na análise regional, uma vez que, segundo dados do IBGE (2022), as regiões Norte

e Nordeste possuem predominância de população par- da, enquanto o Sul e o Sudeste concentram maior pro- porção de população branca.

Esse padrão pode nos mostrar que, assim como ocor- re no recorte racial, regiões com **maior proporção de população branca como UFs do Sul do país tendem a apresentar maior percentual de respostas que indi- cam percepção de ausência** da abordagem do tema, superando 50% em ambas as etapas de ensino. Os da- dos indicam, portanto, uma menor percepção da dis- cussão sobre desigualdades raciais em sala de aula justamente nas regiões que concentram mais pessoas brancas. Em contraste, a Região Nordeste se destaca por apresentar o menor percentual de respostas nega- tivas, o que pode estar relacionado à maior visibilidade e centralidade das questões raciais em contextos mar- cados por maior presença da população negra.

Por fim, é relevante considerar o tipo de escola (pública ou privada), uma vez que esse fator está frequenter- mente associado às desigualdades educacionais no Brasil. Há um imaginário de que as escolas privadas, em geral, possuem melhor infraestrutura e qualidade de ensino; no entanto, essa percepção não leva em conta a diver- sidade existente entre as instituições, sejam elas públi- cas ou privadas.

Além disso, como já mencionado, embora a maior parte dos estudantes brasileiros esteja concentrada nas escolas públicas, realidade que também se reflete neste banco de dados, é importante observar como se configura a percepção dos estudantes em cada tipo de instituição. Isso significa que, mesmo com apenas 2% das respostas provenientes de escolas privadas, é pertinente analisar esse grupo, considerando que o tipo de escola pode influenciar tanto o acesso aos conteúdos curriculares quanto a forma como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula. Assim, ao incluir essa variável na análise, torna-se possível investigar se a percepção sobre a abordagem das desigualdades raciais varia entre redes com diferentes condições educacionais, contribuindo para a compreensão de quem tem acesso a práticas pedagógicas potencialmente antirracistas e de como as instituições escolares podem reproduzir ou mitigar desigualdades.

TABELA 8

Estudantes dos ensinos fundamental e médio que percebem pouca ou nenhuma abordagem das desigualdades raciais em sala de aula, segundo tipo de escola

CATEGORIA	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)	DIF. P.P.	SIGNIF. (X ²)
PÚBLICA	51,4	51,9	0,5	p < 0.001
PRIVADA	60,8	60,8	0	n.s.
TOTAL	51,5	52,2	0,7	p < 0.001

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

A percepção de ausência do tema é mais elevada na rede privada, tanto no EF quanto no EM (+9,4 p.p. em relação à pública no EF). Isso sugere que entre estudantes de escolas privadas, há maior concentração de percepção da ausência, indicando que mais da metade (60,8%) não observa o tema das desigualdades raciais em sala. Dessa maneira, ao comparar os dados de percepção dos estudantes de escola pública e privada, pode-se verificar que a abordagem do tema da desigualdade racial nas escolas brasileiras, ainda que presente, está longe de atingir a universalidade prevista na legislação.

Os resultados gerais demonstram que a percepção de que o tema das desigualdades raciais não é abordado em sala de aula permanece elevada em todas as etapas, regiões e tipos de escola analisados. A transição para o ensino médio, longe de ampliar a discussão sobre as relações raciais, tende a agravar a percepção de ausência, conforme evidenciado nas análises intergrupais com significância estatística robusta ($p < 0,001$ na maioria dos casos).

Tais achados reforçam que a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 não tem se consolidado de forma substantiva, configurando um padrão estrutural de subimplementação no sistema educacional brasileiro.

4.2. ANÁLISE DOS PROFESSORES

Após analisarmos as percepções dos estudantes de forma isolada, torna-se igualmente necessário compreender a posição dos professores em relação à aplicação ou a não aplicação do tema das desigualdades raciais em sala de aula. A partir disso, será possível comparar as respostas docentes sobre sua prática com as percepções

estudantis acerca da presença desse conteúdo no cotidiano escolar. Antes de avançar para essa etapa comparativa, apresenta-se, a seguir, o perfil dos professores respondentes, de modo a situar as análises subsequentes e permitir uma interpretação mais aprofundada dos resultados.

TABELA 9

Perfil do banco de dados dos professores

ESTATÍSTICA DESCRITIVA		
VARIÁVEL	Nº VÁLIDO	%
RAÇA/COR		
BRANCA	145.423	47.5
PARDA	119.903	40.5
PRETA	30.090	10.5
INDÍGENA	1.258	0.42
AMARELA	2.974	0.99
NÃO QUERO DECLARAR	2.690	0.90
NA	3.481	1.1
SEXO		
FEMININO	207.657	68.6
MASCULINO	88.600	29.3
NÃO QUERO DECLARAR	655	0.2
NA	5.933	2.0
TIPO DE ESCOLA		
PÚBLICA	297.347	98.2
PRIVADA	5.498	1.8
REGIÃO		
SUDESTE	113.733	37.6
NORDESTE	84.989	28.1
SUL	45.920	15.2
NORTE	33.782	11.2
CENTRO-OESTE	24.421	8.1

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

O banco amostral dos professores é composto por 411.876 respostas, sendo esses professores de todas as etapas de ensino coletadas pelo SAEB 2023. O perfil dos docentes em relação à raça/cor possui maior predominância de autodeclarados brancos (47,5%), seguidos por pardos (40,5%) e pretos (10,5%), enquanto as demais categorias, indígena, amarela, “não quero declarar” e dados não disponíveis, somam proporções residuais. Em relação ao sexo, observa-se forte maioria feminina (68,6%), característica recorrente na docência da educação básica brasileira, ao passo que homens representam 29,3% dos casos. Quanto ao tipo de escola (pública ou privada), quase a totalidade deste banco de professores atua na rede pública (98,2%), refletindo a estrutura do sistema educacional nacional, no qual a maior parte dos professores estão concentrados em escolas públicas. Por fim, a distribuição regional indica maior concentração no Sudeste (37,6%), seguido do Nordeste (28,1%), Sul (15,2%), Norte (11,2%) e Centro-Oeste (8,1%), evidenciando a abrangência nacional do corpo docente analisado e as distintas realidades territoriais que compõem o contexto educacional brasileiro.

O primeiro ângulo que vamos observar é a nossa variável dependente “aplicação ou não do tema” pelos professores.

TABELA 10

Afirmação geral dos professores dos ensinos fundamental e médio sobre a aplicação do tema das desigualdades raciais em sala de aula

PROFESSORES						
	NUNCA OU POUCAS VEZES		MUITAS VEZES		NA	
	Nº VALIDO	%	Nº VALIDO	%	Nº VALIDO	%
GERAL	56.035	18.5	237.938	78.6	8.872	2.9
NÍVEL DE ENSINO						
	Nº VALIDO	%	Nº VALIDO	%	Nº VALIDO	%
FUNDAMENTAL	33.280	15.7	172.688	81.6	5.695	2.7
MÉDIO	22.755	25.0	65.250	71.6	3.177	3.5

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

A Tabela 10 apresenta a distribuição das respostas dos professores sobre a frequência com que abordam o tema das desigualdades raciais em sala de aula. De modo geral, observa-se que a ampla maioria dos docentes declara trabalhar o tema “muitas vezes ou sempre” (78,6%), enquanto apenas 18,5% afirmam fazê-lo “nunca ou poucas vezes”, e 2,9% não responderam. Quando desagregados por nível de ensino, nota-se um padrão

diferenciado: no 9º ano do ensino fundamental, 81,6% dos professores afirmam abordar o tema com alta frequência, ao passo que, no 3º ano do ensino médio, esse percentual cai para 71,6%. Essa redução sugere que, à medida que os estudantes avançam na trajetória escolar, a discussão sobre desigualdades raciais tende a perder centralidade no planejamento pedagógico, mesmo diante das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/03 e pela Lei nº 11.645/08. Ainda que a autodeclaração docente indique uma presença significativa do tema, especialmente no ensino fundamental, esse dado deve ser

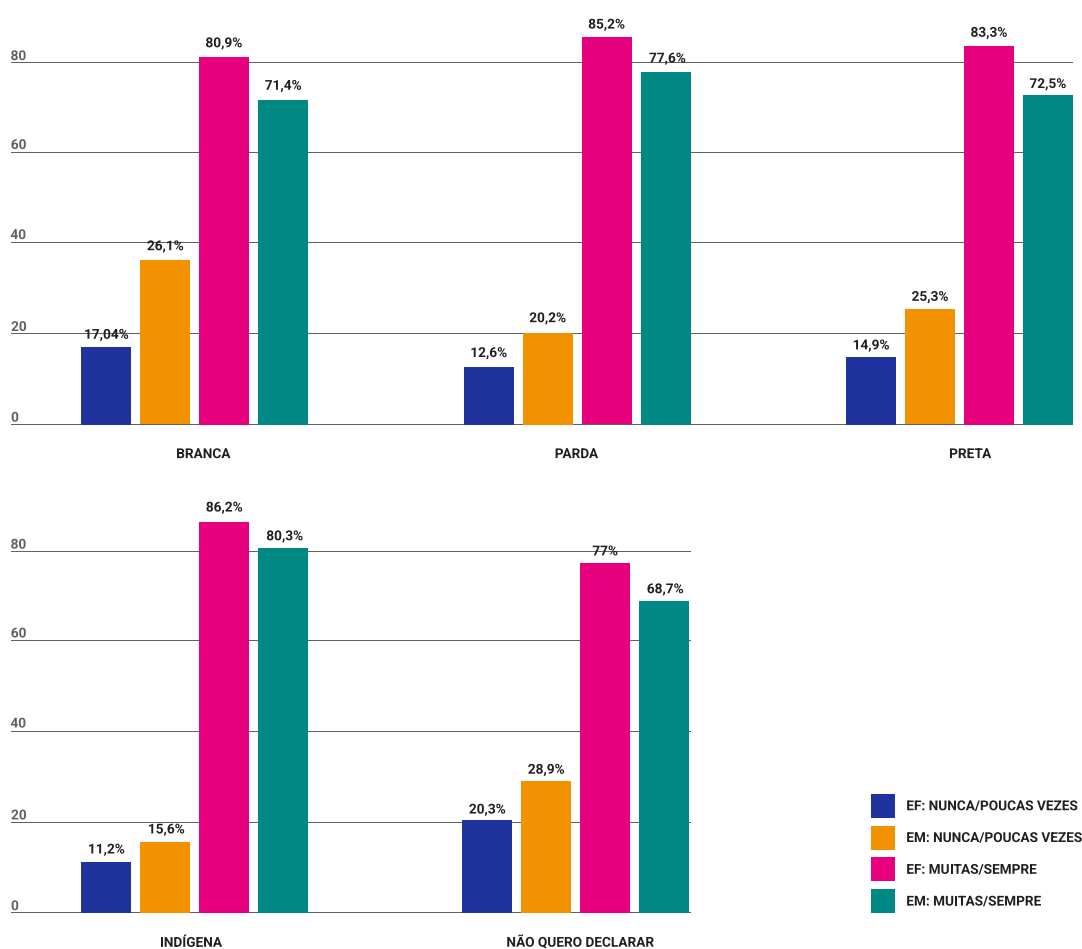
confrontado com a percepção dos estudantes, que frequentemente relatam níveis muito mais baixos de exposição ao debate, revelando uma possível distância entre prática reportada e prática percebida.

Um aspecto central na análise dos professores refere-se ao perfil racial daqueles que afirmam aplicar o tema das desigualdades raciais em sala de aula. Considerando que estamos examinando indiretamente a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, compreender quem, entre os docentes, declara trabalhar esse conteúdo torna-se fundamental

para fundamentações de possíveis novas hipóteses em torno do tema. A legislação atribui a todos os professores, independentemente de sua raça/cor, a responsabilidade de incorporar discussões sobre história, cultura afro-brasileira e indígena e desigualdades raciais nos processos pedagógicos. No entanto, os dados revelam padrões que ajudam a entender como a racialização do corpo docente pode influenciar a prática declarada.

GRÁFICO 4

Professores dos ensinos fundamental e médio que declaram aplicar ou não o tema das desigualdades raciais em sala de aula, segundo raça/cor



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

O gráfico anterior indica que, no ensino fundamental, docentes de todas as categorias de raça/cor apresentam percentuais elevados de respostas “muitas vezes” ou “sempre”, variando entre 80% e 86%, em comparação com a resposta do questionário pelos estudantes, por exemplo. Ainda assim, observa-se que, em contrapartida, cerca de 20% dos professores indicam não aplicar, ou aplicar pouco, conteúdos relacionados ao tema das desigualdades raciais em sala de aula. Professores indígenas, pretos e pardos apresentam os maiores

índices (86,1%, 85,2% e 83,3%, respectivamente), enquanto os brancos registram valores levemente inferiores (80,9%). Essa tendência se repete no ensino médio, embora com percentuais mais baixos em relação ao 9º ano do ensino fundamental, uma queda já observada na análise anterior sobre a etapa de ensino. Mesmo assim, professores pretos, pardos e indígenas continuam sendo maioria entre os que afirmam abordar o tema em sala de aula quando comparados aos professores brancos e aos que não quiseram declarar raça/cor.

Por outro lado, ao observar a categoria “nunca ou poucas vezes”, nota-se que os maiores percentuais estão concentrados entre docentes brancos (17,04% no ensino fundamental e 26,1% no ensino médio) e entre aqueles que não declararam raça (20,3% no ensino fundamental e 28,9 no ensino médio), em ambas as etapas de ensino. Essa diferença pode sugerir que professores pretos, indígenas e pardos demonstram maior engajamento declarado com o debate racial, o que pode estar relacionado às experiências pessoais desses grupos e à literatura que discute o papel de sujeitos racializados na ampliação do debate sobre desigualdades no espaço escolar.

Esses resultados apontam para um padrão relevante: embora a obrigação legal seja universal, professores negros (pretos e pardos) e indígenas tendem a relatar maior compromisso com a aplicação do tema, enquanto docentes brancos e não declarados apresentam maior proporção de respostas indicando baixa frequência.

Tal diferença, ainda que baseada em autodeclaração, reforça discussões clássicas na sociologia da educação racial que evidenciam como a experiência racial pode influenciar o engajamento com pautas antirracistas no ambiente escolar. Essa diferença também revela um desafio persistente: a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 depende não apenas da existência da norma, mas do compromisso pedagógico de todos os docentes, independentemente de seu pertencimento racial.

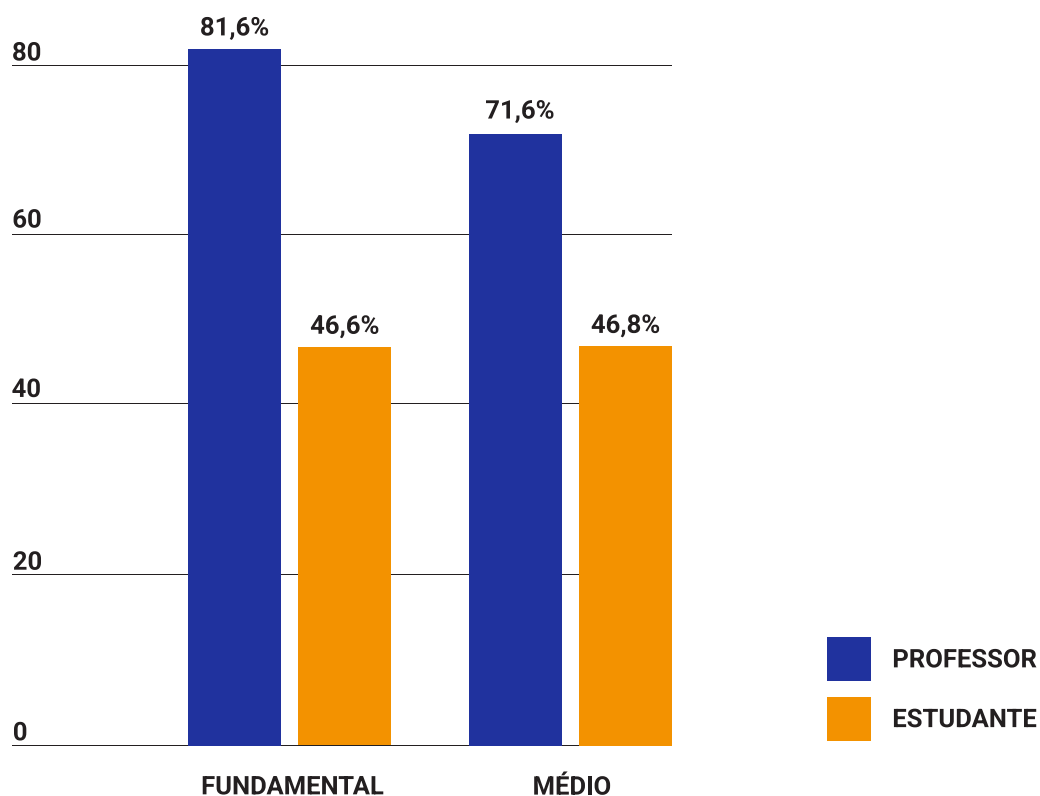
Agora que verificamos separadamente as respostas de estudantes e professores, torna-se possível comparar o que os docentes afirmam fazer e o que é percebido pelos estudantes. Esse contraste é fundamental para compreender não apenas a prática pedagógica declarada, mas também como sua efetividade é percebida pelos estudantes no cotidiano escolar.

O Gráfico 5 (a seguir) mostra o contraste entre a percepção do professor sobre a aplicação do tema e a percepção dos alunos. Como mencionado anteriormente (ver página 31 e 32), o reagrupamento levou em consideração a junção das categorias “sempre” e “muitas vezes” para a aplicação dos professores e “todos eles” e “a maior parte deles” para percepção dos estudantes que percebem a aplicação do tema em sala de aula.

Sendo assim, há uma proporção muito elevada de professores que afirmam abordar o tema das desigualdades raciais “sempre” ou “a maioria das vezes”: 81,6% no ensino fundamental e 71,6% no ensino médio. No entanto, essa autopercepção docente contrasta bastante com a percepção dos estudantes: apenas 46,6% dos alunos do ensino fundamental e 46,8% do ensino médio afirmam que todos ou a maioria de seus professores tratam do tema.

GRÁFICO 5

Comparação entre o que professores afirmam aplicar e o que estudantes percebem sobre a abordagem das desigualdades raciais, por etapa de ensino



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Essa discrepância evidencia que a prática pedagógica relacionada às desigualdades raciais, embora amplamente declarada pelos professores, não se materializa de forma equivalente na percepção da experiência discente. Ou seja, o que os professores dizem fazer não corresponde ao que os alunos efetivamente percebem, revelando um descompasso importante entre intenção e compreensão do que é vivido na prática. A partir desse resultado, podemos levantar a hipótese de que a abordagem do tema pode estar

ocorrendo de maneira pontual, superficial, pouco integrada ao currículo ou, ainda, de forma que não é reconhecida pelos estudantes como um debate sistemático sobre desigualdades raciais. Além disso, a queda no percentual docente do ensino fundamental para o médio reforça a tendência já observada de que, à medida que os estudantes avançam no percurso escolar, o tema perde centralidade, o que contraria o espírito formativo da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08.

Nesse sentido, uma das possibilidades plausíveis para o descompasso entre a autopercepção docente e a percepção discente no ensino médio pode ser interpretada à luz de transformações próprias dessa etapa, marcada pela pressão por credenciais educacionais (a finalização do ensino médio), pela inserção precoce no mercado de trabalho e pelo aumento da evasão escolar. São fatores que contribuem para a redução da centralidade de debates formativos transversais, como pode ser o caso do tema das desigualdades raciais contribuindo para sua menor percepção pelos estudantes, apesar de ainda serem declarados como presentes pelos docentes.

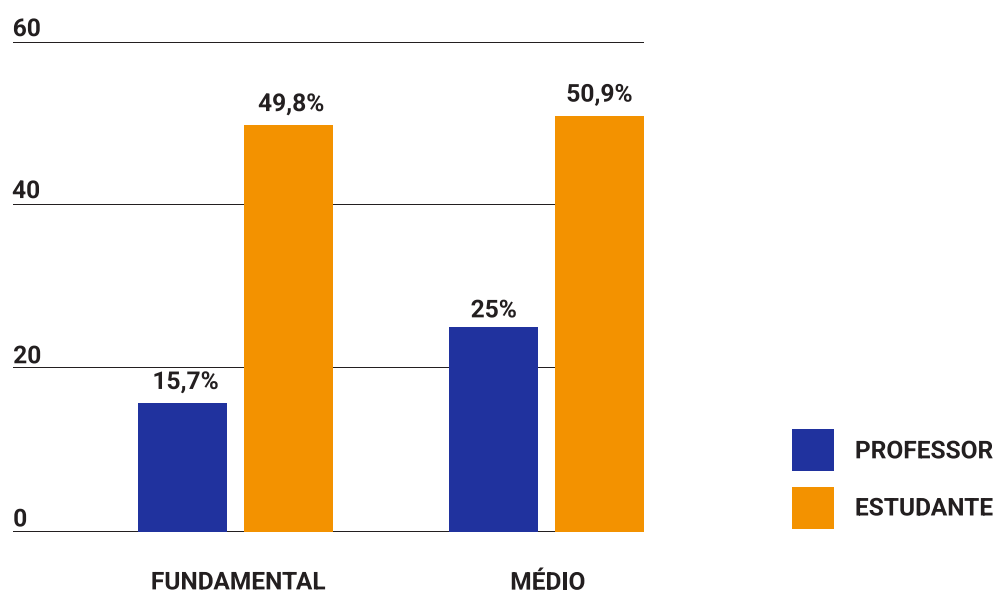
Em síntese, o gráfico evidencia um desnível estrutural entre a intencionalidade docente e a percepção discente, sugerindo que a implementação da legislação continua marcada por fragilidades que limitam seu impacto no cotidiano escolar.

O último gráfico (6) aprofunda a análise ao comparar as respostas sobre a ausência do tema das desigualdades raciais em sala de aula. Os resultados evidenciam um padrão inverso ao observado entre as categorias positivas: enquanto apenas uma parcela reduzida dos professores afirma abordar o tema “nunca ou poucas vezes” – 15,7% no 9º ano do ensino fundamental e 25% no 3º ano do ensino médio –, a percepção estudantil segue uma direção oposta.

Aproximadamente metade dos alunos, tanto do 9º ano do ensino fundamental (49,8%) quanto do 3º ano do ensino médio (50,9%), declara não perceber a abordagem das desigualdades raciais por parte de seus professores.

GRÁFICO 6

Comparação entre o que professores afirmam não aplicar e o que estudantes não percebem sobre a abordagem das desigualdades raciais, por etapa de ensino



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

Esse contraste reforça um achado central deste estudo: embora a maioria dos docentes relate trabalhar o tema com frequência, essa prática não se traduz de forma percebida pelos estudantes. Há, portanto, uma discrepância significativa entre a prática declarada e a percepção de sua realização, apontando para a possibilidade de que a abordagem das desigualdades raciais ocorra de forma superficial, pouco integrada ao cotidiano escolar ou desconectada da experiência discente. Além disso, observa-se que, no 3º ano do ensino médio, a distância permanece elevada, indicando que, mesmo em uma etapa em que se espera maior maturidade crítica dos

estudantes, o tema continua invisível para cerca de metade deles.

Tal discrepância revela uma fragilidade na efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08: o cumprimento formal declarado por parte dos professores não garante que os estudantes identifiquem, compreendam ou vivenciem debates estruturados sobre relações raciais. Em síntese, o gráfico evidencia que a percepção de ausência do tema é muito mais expressiva entre os estudantes do que entre os professores, o que sinaliza um desafio pedagógico e político para a consolidação de práticas antirracistas no ambiente escolar.

4.3. MODELO LOGÍSTICO MULTINÍVEL

Como já mencionado no item 3.1. Banco de dados e metodologia, o modelo logístico multinível permitirá evidenciar de que maneira a percepção é influenciada não apenas pelas características individuais dos estudantes, mas também por fatores contextuais, situados nos níveis escolar e regional. Dessa forma, a análise considera simultaneamente dimensões individuais e estruturais, possibilitando compreender de que maneira diferentes camadas do contexto educacional contribuem para a construção dessas percepções, como se pode observar na Tabela 11 (abaixo).

Foram incluídas, no nível individual, a variável raça/cor (categoria de referência: estudantes brancos). A escolha da categoria branca como referência acontece a partir do entendimento que, em primeiro lugar, é um grupo que faz parte de um contexto de maior privilégio e acesso a direitos sociais em relação aos demais; em segundo, torna-se mais evidente o contraste da análise com as categorias diretamente relacionadas à lei: os pretos, pardos e indígenas. Sexo (categoria de referência:

feminino). No nível escolar, consideraram-se três medidas agregadas: (a) proporção de professores pretos e pardos; (b) proporção de professoras; e (c) proporção de docentes que declararam aplicar com frequência as temáticas raciais. Além disso, foram incorporadas variáveis indicadoras de região (categoria de referência: Sudeste), com o objetivo de captar desigualdades estruturais em nível macrorregional.

A interpretação dos parâmetros baseia-se na razão de chances (*odds ratio*). A categoria de referência assume valor igual a 1. Valores superiores a 1 indicam maior probabilidade de ocorrência do fenômeno em comparação com a categoria de referência, enquanto valores inferiores a 1 indicam menor probabilidade relativa.

A base final de análise foi composta por 2.851.940 estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, distribuídos em 37.950 escolas.

TABELA 11

Modelo logístico multinível para percepção da aplicação das temáticas raciais (SAEB 2023)

VARIÁVEL	OR	EP	P-VALOR
RAÇA			
BRANCA	-	-	-
PRETA	1,05	0,004	<0,001
PARDA	1,07	0,003	<0,001
INDÍGENA	1,14	0,01	<0,001
NÃO QUERO DECLARAR	0,97	0,009	<0,003
SEXO			
FEMININO	-	-	-
MASCULINO	0,94	0,002	<0,001
NÃO QUERO DECLARAR	0,81	0,011	<0,001
TIPO DE ESCOLA			
PÚBLICA	-	-	-
PRIVADA	0,73	0,019	<0,001
NÍVEL DA ESCOLA			
% PROFESSORES PRETOS/PARDOS	1,07	0,007	<0,001
% PROFESSORAS	1,04	0,007	<0,001
% PROFESSORES QUE APLICAM	1,18	0,008	<0,001
REGIÃO			
SUDESTE	-	-	-
CENTRO-OESTE	0,99	0,0	<0,294
NORDESTE	1,16	0,012	<0,001
NORTE	0,94	0,014	<0,001
SUL	0,82	0,014	<0,001
VARIÂNCIA DO INTERCEPTO (NÍVEL DA ESCOLA): 0,2318	NÚMERO DE ALUNOS: 2.851.940	NÚMERO DE ESCOLAS: 37.950	
DESVIO-PADRÃO DO INTERCEPTO: 0,4815	AIC: 3.846.878	BIC: 3.847.071	

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos microdados do SAEB 2023.

O modelo estimado revelou variância significativa no intercepto ao nível da escola (Var = 0,2318; DP = 0,4815), indicando que a probabilidade de percepção discente varia de forma sistemática entre escolas, mesmo após o controle das covariáveis individuais e contextuais. O coeficiente de correlação intraclasse (ICC) foi calculado com base na variância estimada do intercepto escolar e na variância do nível individual fixada em $\pi^2/3$ ($\approx 3,29$), conforme recomendado para modelos logísticos multinível. O ICC estimado foi de 0,064, indicando que aproximadamente 6,4% da variação total na percepção discente encontra-se entre escolas, enquanto a maior

parte da variação permanece no nível individual. Ainda que relativamente modesta, essa parcela contextual é substancialmente relevante, dado o grande número de unidades escolares analisadas.

Já no efeito individual, temos que, em comparação com estudantes brancos, estudantes indígenas apresentam maiores chances (odds) – cerca de 14% – de perceber a aplicação das temáticas das desigualdades raciais.

De forma semelhante, **estudantes pardos e pretos apresentam maiores chances de percepção em relação aos brancos – aproximadamente 7% e 5% respectivamente** –, mantendo-se constantes as demais variáveis do modelo. Esses resultados indicam que a percepção da abordagem das desigualdades raciais não é homogênea entre os grupos raciais, mesmo entre estudantes da mesma escola. As diferenças persistem após o controle da composição docente e da região, sugerindo que a experiência e a sensibilidade ao tema podem variar segundo posicionamentos raciais distintos.

No que se refere ao sexo, **estudantes do sexo masculino apresentam menores chances (cerca de 7%) de percepção em comparação a estudantes do sexo feminino**. Esse padrão sugere que as meninas tendem a relatar maior percepção da abordagem do tema, mesmo quando inseridas nos mesmos contextos escolares.

Olhando para os efeitos contextuais escolares, as características da escola mostraram-se substancialmente relevantes. Um aumento na proporção de professores pretos e pardos está associado à maior probabilidade de percepção discente.

Escolas com maior presença de docentes pretos e pardos tendem a apresentar maior (7% a mais que escolas sem professores negros) alinhamento entre prática docente e percepção estudantil. A variável mais fortemente associada ao desfecho foi a proporção de professores que declararam aplicar as temáticas raciais com frequência, ou seja, 18% a mais de chance de o aluno perceber a aplicação quando o professor afirma aplicar. Esse resultado sugere coerência parcial entre a prática declarada pelos docentes e a experiência percebida pelos alunos, indicando que **contextos escolares com maior engajamento docente tendem a produzir maior visibilidade do tema no cotidiano escolar.**

A proporção de professoras também apresentou associação positiva, embora de menor magnitude substantiva, indicando que o sexo da composição docente possui efeito mais modesto na percepção estudantil.

Por fim, ao analisarmos as diferenças regionais, mesmo após o controle das características individuais e da composição docente das escolas, persistem diferenças regionais significativas.

Em comparação ao Sudeste, a região de referência do modelo, estudantes da Região Nordeste apresentam 16% a mais de chances de percepção, enquanto estudantes da Região Sul apresentam 18% a menos de chances em relação à categoria de referência.

A Região Norte não se diferencia estatisticamente da referência. Esses resultados sugerem que há dimensões estruturais regionais que influenciam a visibilidade e a incorporação das temáticas de desigualdades raciais nas práticas escolares para além das características específicas das escolas e dos estudantes.

Em conjunto, os resultados do modelo indicam que a percepção discente acerca da aplicação das temáticas raciais resulta de uma combinação de fatores individuais e contextuais. As diferenças raciais persistem mesmo no interior das mesmas escolas, indicando que a experiência escolar é atravessada por posicionamentos sociais diferenciados. Simultaneamente, a composição docente e o engajamento declarado dos professores mostram-se elementos relevantes para a configuração do ambiente pedagógico. A variação entre escolas e regiões evidencia que a implementação das temáticas das desigualdades raciais não é

homogênea no território nacional, sendo influenciada tanto por dinâmicas institucionais quanto por contextos regionais mais amplos.

Sendo assim, torna-se evidente que, apesar de a legislação estar em vigor há mais de duas décadas, ainda persistem diversos obstáculos à sua efetiva implementação. Esses desafios não se restringem à aplicação formal do conteúdo,

mas envolvem também o seu reconhecimento e apropriação pelos estudantes, condição fundamental para que se produzam transformações no campo educacional e no entendimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. Diante desse cenário, apresentam-se, a seguir, as recomendações propostas.

5. RECOMEN- DAÇÕES



1. REALIZAR MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E DA LEI Nº 11.645/08

Os resultados mostram que a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 ainda possui fragilidades na aplicação efetiva, sendo assim, é necessário que seja acompanhada de forma sistemática e permanente, indo além de iniciativas pontuais ou declaratórias. A elevada discrepância entre o que os professores afirmam realizar em sala de aula

e o que é efetivamente percebido pelos estudantes indica que a simples existência da legislação não garante, por si só, a consolidação de práticas pedagógicas consistentes voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais.

Nesse sentido, recomenda-se que indicadores semelhantes, porém mais precisos, aos utilizados

nesta pesquisa sejam incorporados de maneira regular aos sistemas nacionais de avaliação educacional, como o SAEB, com aplicação anual ou periódica. A inclusão de perguntas mais específicas sobre práticas pedagógicas, abordagens curriculares e experiências concretas vivenciadas pelos estudantes permitiria não apenas monitorar o cumprimento formal da legislação, mas também avaliar sua efetividade no cotidiano escolar.

Além disso, é fundamental que as Secretarias de Educação desenvolvam mecanismos próprios de monitoramento qualitativo nas escolas, como visitas pedagógicas, análises de projetos político-pedagógicos, escutas

de estudantes e professores e acompanhamento da formação docente. Tais estratégias possibilitam compreender como a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 vêm sendo apropriadas no nível da escola, identificar obstáculos às suas implementações e subsidiar ações formativas mais direcionadas.

O monitoramento contínuo, articulando dados quantitativos e qualitativos, seja por meio do SAEB ou novos mecanismos de acompanhamento, é condição central para transformar a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 de um marco normativo em uma política educacional efetiva, capaz de produzir mudanças concretas nas práticas escolares e na experiência educacional

2. ACOMPANHAR ESCOLAS PRIVADAS

A participação das escolas privadas no SAEB não é obrigatória, o que resulta em menor adesão dessas instituições à avaliação. Essa limitação reduz a representatividade dos dados disponíveis e dificulta a produção de diagnósticos mais abrangentes sobre a qualidade do ensino ofertado pela rede privada no país. Como consequência, torna-se mais difícil comparar de forma consistente diferentes segmentos

do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, recomenda-se a adoção de medidas que tornem obrigatória a participação das escolas privadas no SAEB ou em qualquer mecanismo que possa auxiliar no acompanhamento desse tipo de instituição, ampliando a cobertura da avaliação e permitindo uma compreensão mais precisa e integrada da qualidade da educação básica no Brasil.

3. INCENTIVAR POLÍTICAS DE DIVERSIDADE RACIAL NO CORPO DOCENTE

A composição racial do corpo docente influencia diretamente a abordagem das desigualdades raciais na escola. Evidências indicam que professores negros tendem a apresentar maior engajamento com temas relacionados ao racismo e às legislações antirracistas, contribuindo para práticas pedagógicas mais consistentes. Assim, recomenda-se incentivar políticas de diversidade racial nos processos de seleção e

ingresso na carreira docente, respeitando os marcos legais vigentes. Sempre que possível, concursos e seleções devem adotar mecanismos que ampliem a presença de professores negros nas redes de ensino. A diversidade no magistério deve ser compreendida como estratégia estruturante para o fortalecimento da educação antirracista e para o reconhecimento das trajetórias e experiências dos estudantes.

4. PROMOVER ESPAÇOS PERMANENTES DE DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES, ESTUDANTES E FAMÍLIAS

O descompasso entre o que docentes afirmam realizar e o que os estudantes percebem evidencia a necessidade de ampliar espaços institucionais de diálogo. Recomenda-se a realização de rodas de conversa, assembleias escolares e estratégias de mediação de conflitos que possibilitem alinhar percepções e tornar visíveis práticas pedagógicas pouco

reconhecidas pelos alunos. A inclusão dos estudantes na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos sobre questões raciais fortalece seu protagonismo e a efetividade das ações. A participação das famílias, por meio de encontros formativos, contribui para ampliar a compreensão sobre as legislações antirracistas e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade.

5. FORTALECER A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A efetivação das legislações antirracistas depende de investimentos contínuos na formação dos profissionais da educação. Recomenda-se a implementação de cursos obrigatórios e permanentes sobre relações étnico-raciais, com foco em práticas pedagógicas concretas. É fundamental superar formações pontuais, priorizando programas de longa duração com

acompanhamento pedagógico. Deve-se incentivar o uso e a produção de materiais didáticos antirracistas em todas as áreas do conhecimento, e não apenas nas humanidades. A aproximação com comunidades, associações e mestras e mestres negros e indígenas contribui para diversificar repertórios e fortalecer uma educação antirracista ao longo de

6. REFERÊNCIAS



ALVES, Jefferson Silva. As relações étnico-raciais: sua aplicação em uma escola de ensino fundamental do interior de São Paulo. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2022.

BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. Revista História Hoje. Dossiê Ensino de História Indígena, vol.1, n.2, 2012: 127-148.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CALADO, M. DA G. et al.. Contribuição das docências compartilhadas para uma educação emancipatória e antirracista. Educação e Pesquisa, v. 51, p. e287147, 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. Educar em Revista, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010.

DOMINGUES, P. A lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. Cadernos de Pesquisa, v. 55, p. e11162, 2025.

- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Políticas públicas, raça e a Lei n. 10.639/2003: uma revisão. 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- GONÇALVES, Petronilha. Parecer da LEI 10639/2003. Petronilha Goncalves, Brasília, 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e Anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada. IPEA. Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post, volume 2. Casa Civil da Presidência da República. [et al.]. – Brasília : Casa Civil da Presidência da República, 2018
- LIMA, Marcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas. Novos Estudos Cebrap, n.87, p.77- 95, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Gioânia: Alternativa, 2001.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. A Lei 10.639/03 e o ensino de História. 2010.
- OLIVEIRA, Eliany Nazaré; RODRIGUES, Caio San; COSTA, Ana Beatryz dos Santos; OLIVEIRA, Flávia Regino; CORDEIRO, João Walyson de Paula; ALVES, Pedro Lucas; CAMPOS, Marcos Pires; LIMA, Gleisson Ferreira; ALMEIDA, Paulo César de. Experiências de discriminação racial e racismo contra estudantes negros no Brasil. Gestão e Desenvolvimento, [S. l.], n. 32, p. 163–189, 2024. DOI: 10.34632/gestaoedesenvolvimento.2024.16118. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/16118>

- PEREIRA, A. S. M. et al..
Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 4, p. 412–418, out. 2019.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RAUDENBUSH, Stephen W.; BRYK, Anthony S. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002
- RIOS, Flavia. Igualdade e diversidade étnico-raciais como política pública. *Cadernos Adenauer (SÃO PAULO)*, v. 4, p. 27-41, 2019.
- ROCHA, Maria Helena; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Representações e relações étnico-raciais na escola*. 2015.
- SILVA, Rafael (2010). *Educando pela diferença para a igualdade*. Dissertação de mestrado, FEUSP. 2010.
- SILVERIO, Valter; MOEHLECHE, Sabrina (Orgs). *Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: O contexto pós-Durban*. Edufscar, São Carlos, 2009.
- SOUZA, F. DA S.; PEREIRA, L. M. DA S.. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. *Educar em Revista*, n. 47, p. 51–65, jan. 2013.
- VERMUNT, Jeroen K. Log-linear models for event histories. In: RAUDENBUSH, Stephen W.; BRYK, Anthony S. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002. cap. 8.
- VEIGA, I. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2005.

DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A percepção
de estudantes
e profissionais
de ensino a partir
do SAEB 2023

REALIZAÇÃO



IDEALIZAÇÃO

