

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**LUÍS PEREIRA COELHO JÚNIOR**

**CONCURSOS MILITARES, LEI 10.639/03 E ENSINO DE  
HISTÓRIA**

Analizando os processos de admissão à Escola de Formação e  
Graduação de Sargentos do Exército e à Escola Preparatória de  
Cadetes do Exército (2013 – 2023)

Rio de Janeiro  
JUNHO/2026



# **LUÍS PEREIRA COELHO JÚNIOR**

## **CONCURSOS MILITARES, LEI 10.639/03 E ENSINO DE HISTÓRIA**

**Analisando os processos de admissão à Escola de Formação e Graduação de Sargentos do Exército e à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (2013-2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História, ofertado pela Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em História.

Orientador(a): Glaydson Gonçalves Matta.

Rio de Janeiro  
JUNHO/2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada por Felipe José Lêdo (CRB7 nº 6967/O),  
bibliotecário do Colégio Pedro II, Campus Realengo II.

C672c

Coelho Júnior, Luís Pereira

Concursos militares, lei 10.639/03 e ensino de história: analisando os processos de admissão à Escola de Formação e Graduação de Sargentos do Exército e à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (2013-2023) / Luís Pereira Coelho Júnior – Rio de Janeiro: [s.n.], 2026.  
53 p.

Orientador: Prof. Me. Glaydson Gonçalves Matta.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Colégio Pedro II, Curso de Licenciatura em História.

1. Lei 10.639. 2. Antirracismo. 3. Letramento Racial Crítico. 4. História da Educação - Brasil. I. Matta, Glaydson Gonçalves (Orientador). II. Colégio Pedro II. III. Licenciatura em História. IV. Título.

CDD 370.117

## **LUÍS PEREIRA COELHO JÚNIOR**

CONCURSOS MILITARES, LEI 10.639/03 E ENSINO DE HISTÓRIA  
Analisando os processos de admissão à Escola de Formação e Graduação de Sargentos e  
à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (2013-2023)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em História, ofertado pela  
Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciado(a) em História.

Orientador(a): Glaydson Gonçalves Matta.

Aprovado em 2 de junho de 2026.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Glaydson Gonçalves Matta  
Orientador  
Colégio Pedro II

Prof. Me. Gabriel Pereira Léccas Dias  
Leitor Crítico  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2026

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso às mulheres da minha vida e a meu pai, ou seja, Ana Carolina da Silva Coelho (irmã), Carla Cardoso de Faria (esposa), Isabela Cardoso de Faria Pereira Coelho (filha), Heloisa Helena da Silva Coelho (mãe) e Luiz Pereira Coelho (em memória).

Eu ensino a não-relação de tudo, uma infinita fragmentação, o oposto da coesão. O que eu faço tem mais relação com a programação da televisão do que com a criação de um sistema ordenado em um mundo onde o lar é meramente um fantasma, porque ambos os pais trabalham, ou devido a muitas mudanças de casa, ou de emprego, ou devido a muita ambição, ou porque alguma relação familiar, eu ensino aos alunos como aceitar a confusão como seu destino. Essa é a primeira lição que ensino.

John Taylor Gatto, 2019.

## **LUÍS PEREIRA COELHO JÚNIOR**

### **CONCURSOS MILITARES, LEI 10.639/03 E HISTÓRIA**

Analisando os processos de admissão à Escola de Formação e Graduação de Sargentos e à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (2013-2023)

### **RESUMO**

O referido Trabalho de Conclusão de curso tem por finalidade analisar o impacto da Lei nº 10.639/03 concernente a disciplina de História nos concursos militares, especificamente a Escola de Formação de Graduação e Sargentos, porta de entrada das praças de carreira do Exército brasileiro e da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, único meio de entrada castrense para se chegar ao último posto da Caserna, ou seja, general de quatro estrelas. Vale ressaltar que será empregado um método qualitativo, com análise de bibliografia, provas anteriores, leis educacionais no período de 2013 a 2023, ou seja, no período de decantação da Lei nº 10.639/03, onde ela completa seu primeiro decênio, debuta e atinge a maior idade. Insta salientar que como resultado precípua, este trabalho visa a verificar a aplicabilidade ou não da lei nos referidos concursos, além de apontar oportunidades de melhorias e refinamentos para a referida aplicabilidade da referida norma, desta feita, tornando-se relevante e original por aproximar a academia do ambiente castrense em favor de uma educação legal, por respeitar uma lei com mais de vinte anos, justa e igualitária, por dar voz àqueles e aquelas que por venturam não estejam sendo contemplados nas avaliações e consequentemente negligenciados também na preparação.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Lei nº 10.639/03; Educação antirracista; Exército Brasileiro.

## ABSTRACT

The purpose of this course completion paper is to analyze the impact of Law n° 10.639/03 on the subject of history in military competitions, specifically the Graduate and Sergeants Training School, the gateway to the Brazilian Army's career ranks, and the Army Cadet Preparatory School, the only way to reach the top rank in the barracks, i.e. four-star general. It is worth noting that a qualitative method will be used, with analysis of bibliography, previous exams, educational laws in the period from 2013 to 2023, i.e., in the period of decantation of Law n° 10.639/03, where it completes its first decade, debuts and reaches its greatest age. It should be noted that as a primary result, this work aims to verify the applicability or not of the law in the aforementioned competitive examinations, as well as pointing out opportunities for improvement and refinement for the aforementioned applicability of the aforementioned standard, thus becoming relevant and original for bringing academia closer to the military environment in favor of a legal education, for respecting a law that is more than twenty years old, fair and equal, for giving a voice to those who, by chance, are not being contemplated in the evaluations and consequently also neglected in the preparation.

**Keywords:** History Teaching; Law n° 10.639/03; Anti-racist education; Brazilian Army.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AMAN** – Academia Militar das Agulhas Negras BNCC – Base Nacional Comum Curricular

**CFGS** – Curso de Formação e Graduação de Sargentos DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército

**ESA** – Escola de Sargentos das Armas (formação de sargentos de carreira do Exército Brasileiro)

**EsPCEx** – Escola Preparatória de Cadetes do Exército LDB – Lei de Diretrizes e Bases

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 – A Lei nº 10.639/03</b>	<b>14</b>
<b>1.1 As dificuldades da Lei nº 10.639/03</b>	<b>18</b>
<b>1.2 O não cumprimento da Lei nº 10.639/03</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2 – História factual e tradição escolar nos concursos para ESA e EsPCEEx</b>	<b>22</b>
<b>2.1 O ciclo vicioso da disciplina História nos concursos militares (ESA e EsPCEEx)</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Os concursos para oficiais e praças de carreira do Exército Brasileiro (ESA e EsPCEEx)</b>	<b>26</b>
<b>2.2.1 O conteúdo de História no concurso da ESA</b>	<b>28</b>
<b>2.2.2 O conteúdo de História no concurso da EsPCEEx</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 3 – Proposta pedagógica: letramento racial crítico, memória histórica e Conjuração dos Búzios</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Organização da proposta didática</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Pesquisa exploratória e leitura dos resultados</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Encaminhamento pedagógico</b>	<b>45</b>
<b>Conclusão</b>	<b>47</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>50</b>

## **Introdução**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em História do Colégio Pedro II, analisa a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 aos concursos de admissão ao Curso de Formação e Graduação de Sargentos do Exército e à Escola Preparatória de Cadetes do Exército, no recorte de 2013 a 2023. O período foi escolhido por abarcar o primeiro decênio de vigência da lei e sua consolidação ao longo de duas décadas, permitindo observar se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira repercutiu, ou não, nas provas e bibliografias de História desses certames.

A Lei nº 10.639/03 deve ser compreendida como resultado de um longo processo de reivindicações do movimento negro brasileiro, de educadores e de intelectuais que denunciaram, ao longo do século XX, a ausência, a marginalização e a representação estereotipada da população negra nos currículos escolares. Nesse sentido, a lei não representa apenas um acréscimo de conteúdo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas uma conquista política e pedagógica ligada à reparação histórica, ao reconhecimento da pluralidade da formação social brasileira e à construção de uma educação antirracista.

A necessidade dessa legislação decorre da permanência de uma cultura escolar marcada pelo eurocentrismo e pelo silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileiras. Ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a lei buscou enfrentar uma lacuna antiga do ensino de história: a tendência de apresentar africanos e afro-brasileiros quase exclusivamente pela chave da escravização, da subalternidade ou da condição de mão de obra. O desafio, portanto, não é apenas mencionar a população negra, mas reconhecê-la como sujeito histórico ativo nos campos social, político, econômico, religioso, cultural e intelectual.

O currículo escolar, os livros didáticos e as avaliações não são neutros. Aquilo que se ensina, aquilo que se silencia e aquilo que se cobra em exames seletivos participa diretamente da formação da memória coletiva e da identidade dos estudantes. Por isso, a ausência de conteúdos sobre África, diásporas africanas, resistências negras, quilombos, revoltas, lideranças políticas, produções culturais e formas de organização social da população negra contribui para a permanência de estereótipos e desigualdades raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possui implicações pedagógicas e políticas, pois se vincula à reeducação das relações étnico-raciais e à democratização do conhecimento escolar.

A referida lei “altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e inclui no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências”. Entre essas providências, destaca-se o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, aspecto que também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente quando esta orienta a identificação e análise dos protagonismos políticos, sociais e culturais das populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo.<sup>1</sup>

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (BNCC, 2018, p. 579).

No caso dos concursos militares analisados, é necessário cuidado conceitual. Este trabalho não pretende classificar todos os autores de livros didáticos, bancas ou instituições como positivistas. A crítica formulada é mais precisa: observa-se a permanência de uma tradição escolar de História factual, cronológica e centrada em acontecimentos políticos, marcos institucionais, personagens consagrados e feitos militares. Essa tradição não corresponde, de modo automático, ao positivismo historiográfico do século XIX, mas preserva procedimentos de seleção e cobrança que podem limitar a presença de sujeitos negros, indígenas, mulheres e grupos populares como protagonistas da História do Brasil.<sup>23</sup>

A justificativa deste TCC reside, portanto, na análise de um possível ciclo de reprodução curricular. Quando os exames seletivos privilegiam determinados conteúdos

---

<sup>1</sup> Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

<sup>2</sup> Adepto do positivismo, em suas vertentes filosófica e religiosa — cujas ideias difundiu entre a jovem oficialidade do Exército brasileiro —, foi um dos principais articuladores do levante republicano de 1889, foi nomeado Ministro da Guerra e, depois, Ministro da Instrução Pública no governo provisório. Na última função, promoveu uma importante reforma curricular.

<sup>3</sup> BLOCH, Marc. Apologia da história ou O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

e formas de cobrança, escolas, cursos preparatórios, docentes, editoras e estudantes tendem a organizar suas práticas em função do resultado imediato da aprovação. Nesse movimento, a formação histórica ampla, crítica e comprometida com a educação antirracista pode ser reduzida pela pressão dos programas e das bibliografias dos concursos.

Como lembra Paulo Freire, a compreensão crítica da realidade precisa estar vinculada à ação transformadora:

Por isso, a inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero conhecimento de uma realidade que não leve a essa inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 21)

Dessa forma, o trabalho tem como objetivos apresentar as portas de entrada dos oficiais e praças de carreira do Exército Brasileiro; analisar a relação entre os programas, as bibliografias e as questões de História dos concursos da ESA e da EsPCEEx; identificar a presença, a ausência ou os limites de aplicação da Lei nº 10.639/03 nesses certames; discutir a importância da presença africana e afro-brasileira na formação histórica nacional; e propor um produto pedagógico voltado ao ensino de história, ao letramento racial crítico e à educação antirracista.

A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, análise documental de leis educacionais, consulta às provas anteriores e exame dos livros didáticos indicados nas bibliografias dos concursos. No terceiro capítulo, utiliza-se ainda uma pesquisa exploratória de reconhecimento visual, aplicada a 29 participantes em abril de 2026, sem pretensão de generalização estatística. Seus resultados são mobilizados como indícios pedagógicos da circulação desigual de determinadas memórias históricas e como justificativa para a proposta didática apresentada.

## Capítulo 1 – A Lei nº 10.639/03

A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que por sua vez, não trazia em momento algum a história dos afro-brasileiros e sua importância cultural, política e social na História do Brasil. Diante desta negligência, o movimento negro após diversas pressões junto aos governos, desde o século XX, foi de forma lenta e gradual surtindo efeito, até desaguar no artigo 26-A e seus parágrafos, com o terceiro sendo vetado, artigo 79-A, vetado e 79-B da LDB, como segue a seguir:

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.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.<sup>4</sup> (Lei 10.639, 2003)<sup>4</sup>

Ressalta-se que mesmo sendo confeccionada por muitas mãos e mentes, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>5</sup> foi quem capitaneou a aprovação da referida lei, sendo a relatora do projeto que deu texto final a mesma. É importante

---

<sup>4</sup> Foram vetados o § 3º do art. 26-A e o art. 79-A da Lei nº 10.639/03. O § 3º previa que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, dedicassem pelo menos 10% de seu conteúdo anual ou semestral à História e Cultura Afro-Brasileira; o veto foi justificado pelo argumento de que tal exigência contrariaria a autonomia curricular e as peculiaridades regionais e locais previstas na Constituição Federal e na LDB. O art. 79-A previa a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, universidades e instituições de pesquisa na capacitação de professores; seu veto foi justificado pelo argumento de que a LDB não disciplinava cursos de capacitação docente, o que romperia a unidade temática da lei. Ver: BRASIL. Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003. Veto parcial ao Projeto de Lei nº 17/2002, que originou a Lei nº 10.639/03. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

<sup>5</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é professora emérita da Universidade Federal de São Carlos com experiência em ensino, pesquisa e extensão em educação das relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos.

salientar que o objetivo da lei 10.639/03 foi mudar a imagem social do negro, com um resgate dessa população, conforme descreve Gonçalves na entrevista à Assessoria de Comunicação da Fundação Palmares em 27 de dezembro de 2023, como vemos a seguir:

Ascom/FCP – Considerando a Lei 10.639/2003, o sistema escolar foi escolhido como ferramenta para mudar a imagem social do negro a longo prazo. De que forma esta realidade pode ser modificada a partir das decisões tomadas na escola?

Petronilha – A referida determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação visa, educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se todos partilhassem do ideal de fazer do Brasil uma nação monocultural, de raiz predominantemente europeia. Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação – do infantil ao superior – são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do parecer CNE/CP3/2004, “o direito à igualdade de condições de vida e cidadania”, assim como garantindo “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso à diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros”<sup>6</sup>. (grifo meu).

Destarte o excerto acima e mesmo após a luta incessante até a aprovação da Lei nº 10.639/03 que altera a LDB, existe o depois, tendo em vista que atualmente no cenário jurídico brasileiro, algumas leis são cumpridas e fiscalizadas e outras não. Isto posto, tem se percebido uma resistência ao cumprimento do que fora aprovado, pois seja por falta de profissionais preparados, como preconiza o trabalho intitulado Lei nº 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” que em sua página 61 diz que: “de acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da Lei nº 10.639/03 são: ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 61).

Tudo o que foi exposto acima, pode ser corroborado por reportagens verificáveis de diversos meios de comunicação e agências oficiais, pois, ao longo de mais de vinte

---

<sup>6</sup>A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Entrevista da Assessoria de Comunicação da Fundação Palmares com a relatora do parecer que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Acesso em: 27 dez. 2023.

anos da lei, problemas homéricos persistem, como pode ser comprovado pelos recortes a seguir:

A Figura 1 evidencia que o descumprimento da Lei nº 10.639/03 deixou de ser apenas uma denúncia localizada no campo acadêmico ou nos movimentos sociais, passando a constituir pauta institucional no âmbito do Poder Legislativo. A reportagem da Agência Senado, publicada em 3 de julho de 2023, registra audiência pública da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal, realizada para debater os vinte anos da legislação. Na ocasião, os debatedores afirmaram que as redes de ensino ainda não cumprem satisfatoriamente a obrigação legal de incluir a história e a cultura afro-brasileiras nos currículos escolares. Esse dado é relevante porque demonstra que a dificuldade de aplicação da lei não se limita à ausência de previsão normativa, mas envolve problemas de implementação, fiscalização, financiamento, formação docente e monitoramento das políticas educacionais.

**Figura 1** - Debate institucional sobre o descumprimento da Lei nº 10.639/03



**Fonte:** Agência Senado, 2023.

Além disso, a reportagem reforça que a Lei nº 10.639/03 deve ser compreendida como uma política de Estado voltada ao enfrentamento do racismo estrutural no campo educacional. Ao mencionar que a norma determina a inclusão da história da África, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e da contribuição da população

negra nas áreas social, econômica e política, o texto jornalístico confirma a distância entre aquilo que a lei prescreve e aquilo que efetivamente tem sido realizado nas instituições de ensino. Desse modo, a Figura 1 contribui para sustentar a problemática deste trabalho, pois revela que, mesmo após duas décadas de vigência, a obrigatoriedade legal ainda encontra obstáculos para se converter em prática pedagógica sistemática.

A Figura 2 aprofunda a discussão ao apresentar dados quantitativos sobre o descumprimento da legislação. A reportagem do Jornal Nacional/G1, com base em levantamento realizado por Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, informa que 71% das secretarias municipais de educação pesquisadas não realizam nenhuma ação ou desenvolvem apenas projetos esporádicos relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira; em contrapartida, apenas 29% possuem programas estruturados. Esses números demonstram que a permanência do problema não pode ser explicada apenas pela existência de resistências individuais de docentes ou gestores, mas por uma fragilidade institucional mais ampla, marcada pela ausência de políticas contínuas, planejamento pedagógico e ações permanentes de formação.

**Figura 2** – Dimensão quantitativa do descumprimento da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino

**Sete em cada 10 secretarias municipais de educação descumprem lei que obriga ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas**

Das mais de mil secretarias de educação pesquisadas no país, 71% não realizam nenhuma ação nem desenvolvem projetos esporádicos, e apenas 29% têm programas estruturados.

Por Jornal Nacional  
13/05/2023 20h39 - Atualizado há um ano

**Fonte:** Jornal Nacional/G1, 2023.

Esse recorte é especialmente importante para o presente trabalho porque confirma a existência de uma lacuna entre a legislação educacional e sua efetiva aplicação. Se a maioria das secretarias municipais não apresenta ações estruturadas para garantir o cumprimento da Lei nº 10.639/03, torna-se possível compreender por que os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira ainda aparecem de forma

limitada, superficial ou estereotipada em materiais didáticos, práticas escolares e exames seletivos. Assim, a Figura 2 não apenas ilustra o descumprimento da norma, mas também ajuda a explicar a permanência de um ciclo educacional no qual a população negra continua sendo frequentemente associada à escravidão, à subalternidade ou à ausência de protagonismo histórico, em desacordo com o próprio objetivo da Lei nº 10.639/03.

Como já demonstrado, há expressivas dificuldades de implementação e, principalmente, de fiscalização do cumprimento da Lei nº 10.639/03. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento contribui para que a temática da História e Cultura Afro-Brasileira seja incorporada de forma irregular aos currículos escolares e, conseqüentemente, aos livros didáticos e materiais preparatórios. Esse processo pode ser observado, por exemplo, em exames de grande impacto formativo, como o ENEM, os vestibulares, os concursos militares e os processos seletivos para escolas de formação, que acabam orientando a organização dos conteúdos ensinados em escolas e cursos preparatórios. Assim, quando esses exames privilegiam uma abordagem tradicional da História, centrada em datas, eventos políticos e personagens consagrados, tendem a reforçar uma cadeia de reprodução curricular na qual autores, editoras, professores e estudantes se adequam ao que é cobrado nas avaliações, e não necessariamente ao que é previsto pela legislação educacional. Esse movimento contribui para a formação de um ciclo vicioso, que será analisado nos tópicos e capítulos seguintes deste trabalho.

### **1.1 As dificuldades da Lei nº 10.639/03**

Essa legislação não surgiu de maneira isolada, tampouco pode ser atribuída exclusivamente à historiografia decolonial. Sua construção está diretamente relacionada às lutas históricas do movimento negro brasileiro, de intelectuais, educadores e entidades antirracistas que, ao longo do século XX, denunciaram o apagamento da população negra nos currículos escolares e reivindicaram o reconhecimento de sua participação social, política, econômica e cultural na formação do Brasil.

A perspectiva decolonial contribui para interpretar criticamente os limites da cultura escolar eurocentrada, mas não deve ser tratada como a origem direta da Lei nº 10.639/03. No campo do ensino de história, essa abordagem ajuda a questionar a

centralidade europeia nas narrativas escolares e a recorrente representação de africanos e afro-brasileiros apenas como escravizados, subalternizados ou personagens secundários. Assim, a resistência à efetivação da lei pode ser compreendida tanto como descumprimento normativo quanto como permanência de uma cultura escolar que ainda encontra dificuldades para reconhecer a população negra como sujeito histórico pleno.

Como assevera Maurilane Biccas<sup>7</sup> em entrevista ao jornal da USP na edição de 28/11/2022:

O contexto de execução da Lei 10.639 começou bastante incipiente. Os educadores que já atuavam em salas de aula, em meados de 2003, sentiram uma carência de formações educacionais que mostrassem como integrar os assuntos da cultura afro-brasileira e africana dentro e fora da sala de aula. “Antes da Lei de 2003, as pessoas achavam que, se você falasse do Dia do Índio e do dia 13 de maio (abolição da Escravatura no Brasil), estavam cumprindo seu papel. Tem muita gente, ainda hoje, que pensa isso”, lamenta Biccas. “Não é uma festa. Agora é preciso colocar no currículo e no projeto político-pedagógico, observa Flávia. (Jornal da USP – 28/11/2022).

Outro fator que reverbera como dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/03 é o racismo religioso, especialmente quando os conteúdos relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras envolvem religiões de matriz africana, como o candomblé, a umbanda, os orixás, os terreiros, os ritos, a ancestralidade e as formas comunitárias de transmissão de saberes. Segundo Oliveira (2023)<sup>8</sup>, a implementação da Lei nº 10.639/03 é dificultada quando a África e suas tradições são observadas apenas por uma perspectiva religiosa, confundindo-se cultura, história e religião. Essa confusão faz com que determinados conteúdos sejam evitados nas escolas ou tratados de maneira estereotipada, como ocorre quando práticas religiosas afro-brasileiras são associadas a termos pejorativos, como “macumba”, “feitiçaria” ou “superstição”. Na mesma direção, Melo e Feldmann (2024)<sup>9</sup> afirmam que o racismo religioso constitui um dos desafios para a implementação da Lei nº 10.639/03, sobretudo porque interfere na forma como

---

<sup>7</sup> QUINTO, Antonio Carlos; ROSABONI, Camilly. Legislação resulta de lutas e do aprofundamento de debates sobre o racismo. *Jornal da USP*, São Paulo, 21 nov. 2022. Atualizado em: 24 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/noticias/especial-lei-10-639-legislacao-resulta-de-lutas-e-do-aprofundamento-de-debates-sobre-o-racismo/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

<sup>8</sup> OLIVEIRA, Ruam. Racismo religioso dificulta a implementação da Lei 10.639/03, afirma pesquisador. *Porvir*, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/racismo-religioso-implementacao-lei-10-639/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

<sup>9</sup> MELO, Amanda Guerra; FELDMANN, Marina Graziela. Racismo religioso: os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo. *Cadernos para o Professor*, v. 2, n. 48, p. 94-104, 2024. Disponível em: <https://cadernosparaopropfessorse.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor/article/view/vol.48.2-artigo-7>. Acesso em: 24 abr. 2026.

professores, gestores e estudantes compreendem as religiões de matrizes africanas. Dessa maneira, a resistência ao tratamento pedagógico dessas manifestações compromete a aplicação da lei, pois impede que a cultura afro-brasileira seja apresentada em sua complexidade histórica, simbólica, filosófica e social.

Diante dos fatos, alguns docentes acabam por esconder a sua religião para não serem perseguidos por seus pares e mesmo por discentes, como se pode observar nas palavras de Vieira<sup>10</sup> em artigo escrito para a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros de março de 2019:

A condição de anonimato para os adeptos das religiões brasileiras de matrizes africanas são uma alternativa até mesmo para se livrar dos vários tipos de linchamento. Da mesma forma que a escola ignora os adeptos do santo, também ignora os terreiros na sua proximidade, evitando assim toda e qualquer forma de contato com aquela realidade”. (VIEIRA, 2019, p. 60)

## 1.2 O não cumprimento da Lei nº 10.639/03

Benedito, Carneiro e Portella (2023) demonstram que os entraves à implementação da Lei nº 10.639/03 não decorrem apenas da existência formal da norma, mas também das condições institucionais necessárias para sua efetivação. Ao consultarem secretarias municipais de educação, as autoras identificaram como principais dificuldades a “ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas”. Esses dados indicam que o problema não se restringe à disponibilidade de conteúdo ou materiais didáticos, mas envolve planejamento pedagógico, formação continuada, acompanhamento das redes de ensino e compromisso institucional com a educação das relações étnico-raciais. Assim, a Lei nº 10.639/03 permanece, em muitos contextos, mais presente no plano normativo do que nas práticas curriculares efetivas.

A dificuldade de implementação também se relaciona à formação histórica das instituições escolares brasileiras, que por muito tempo privilegiaram matrizes europeias de conhecimento e modelos curriculares pouco atentos às experiências africanas e afro-brasileiras. Esse quadro não autoriza generalizações apressadas, mas ajuda a

---

<sup>10</sup> VIEIRA, Maurício B. da Silva. Educação e Lei 10.639/03: questões desafiadoras na escola. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 11, n. 28, p. 55-71, mar./maio 2019. DOI: 10.31418/2177-2770.2019.v11.n.28.p55-71. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/717>. Acesso em: 24 abr. 2026.

compreender por que a incorporação da Lei nº 10.639/03 ainda depende de formação docente, compromisso institucional e políticas permanentes de educação antirracista. Fato este que é corroborado pelas palavras da professora Aretusa Santos, da Universidade Federal de Juiz de Fora, na comemoração dos vinte anos da lei.<sup>11</sup>

Para Santos (2023), uma das principais dificuldades é fazer com que os professores pensem, criticamente, a implementação da cultura afro-brasileira e africana nas suas salas de aula. Segundo ela, isso se deve à cultura europeia enraizada em nosso país.

Diante do exposto, percebe-se que as instituições escolares atuais, embora influenciadas por pedagogias críticas e por debates historiográficos posteriores ao positivismo do século XIX, ainda encontram dificuldades para abordar a presença afro-brasileira na História sem reduzi-la aos clichês da escravização e das revoltas. Nos capítulos seguintes, será analisado o comportamento pedagógico dos concursos de admissão das principais instituições de ensino do Exército Brasileiro que compõem o objeto deste estudo.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. 20 anos da Lei 10.639: conquistas e desafios para uma educação antirracista. Juiz de Fora: UFJF, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/08/24/20-anos-da-lei-10-639-conquistas-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

<sup>12</sup> Por “pedagogia que se afasta do positivismo” compreende-se o conjunto de perspectivas pedagógicas críticas que recusam a ideia de ensino como mera transmissão neutra de conteúdos, datas, nomes e fatos oficiais. Diferentemente da tradição positivista, marcada pela valorização da objetividade factual, dos documentos oficiais e dos chamados “grandes personagens”, essas abordagens compreendem o conhecimento escolar como construção histórica, social e política. Nesse sentido, autores como Freire (1987), Saviani (2008) e Libâneo (1994) defendem uma educação voltada à formação crítica dos sujeitos, à problematização da realidade e à compreensão das contradições sociais. No ensino de História, isso implica superar narrativas lineares e eurocentradas, incorporando diferentes sujeitos históricos, experiências coletivas e grupos socialmente marginalizados, entre eles africanos e afro-brasileiros.

## Capítulo 2 – História factual e tradição escolar nos concursos para ESA e EsPCEEx

Antes de examinar as questões de concurso, é necessário delimitar o vocabulário utilizado neste capítulo. O objetivo não é afirmar que todos os autores, bancas, livros didáticos ou instituições analisadas sejam positivistas. Essa generalização seria imprecisa. O que se investiga é a permanência, nos exames da ESA e da EsPCEEx, de uma tradição escolar de História factual, cronológica e centrada em acontecimentos políticos, datas, guerras, tratados e personagens consagrados pela memória oficial.

O positivismo, enquanto corrente filosófica do século XIX, valorizou a observação dos fatos e a pretensão de objetividade científica. Na leitura de Reale (2002), em Auguste Comte o conhecimento científico se vincula aos fatos e às relações entre os fenômenos. No campo historiográfico, essa preocupação com o fato, o documento e a objetividade contribuiu para modelos de escrita da História que privilegiaram documentos oficiais, acontecimentos políticos e sujeitos ligados ao Estado. Contudo, ao analisar livros didáticos contemporâneos, é mais adequado falar em permanências de uma história factual e escolar do que classificá-los diretamente como positivistas.

A crítica a essa forma de narrar o passado foi desenvolvida por diferentes correntes historiográficas. Entre elas, a Escola dos Annales ocupa lugar central. Sua primeira geração, associada a Marc Bloch e Lucien Febvre e à fundação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* em 1929, questionou a predominância da história política e episódica, defendendo uma história-problema, aberta ao diálogo com a geografia, a sociologia, a economia e outras ciências humanas (BLOCH, 2001; BURKE, 1991).

A segunda geração dos Annales, marcada por Fernand Braudel, ampliou a crítica ao acontecimento isolado ao destacar a longa duração, as estruturas econômicas, sociais e geográficas e os diferentes ritmos do tempo histórico. Essa perspectiva não eliminou os eventos, mas os situou dentro de processos mais amplos, evitando que a História fosse reduzida a uma sequência linear de datas e feitos políticos (BURKE, 1991).

A terceira geração, muitas vezes associada à Nova História, alargou ainda mais os objetos, as fontes e as perguntas da pesquisa histórica. Temas como mentalidades, cotidiano, sensibilidades, cultura material, memória, representações e grupos sociais

antes marginalizados passaram a ocupar maior espaço. Com isso, a História deixou de se limitar à ação de chefes de Estado, generais e elites políticas, abrindo caminho para o estudo de sujeitos coletivos e experiências sociais diversas (BURKE, 1991; LE GOFF, 1990).

Outras abordagens também contribuíram para criticar os limites da história factual e exclusivamente política. A história social de inspiração marxista, por exemplo, valorizou trabalhadores, classes populares e conflitos sociais; a micro-história destacou indícios, trajetórias e escalas reduzidas de observação; e a história cultural examinou práticas, representações e formas de produção de sentido (THOMPSON, 1987; GINZBURG, 2006; CHARTIER, 1990). Essas contribuições ajudam a compreender por que o ensino de história não deve se restringir à memorização de fatos oficiais.

A permanência de uma abordagem tradicional nos concursos militares pode ser percebida pela centralidade atribuída a acontecimentos políticos, batalhas, tratados diplomáticos e personagens consagrados. Como observa Carvalho (1990), os heróis nacionais não são figuras neutras, mas construções políticas e simbólicas, selecionadas conforme determinados projetos de nação. Nesse modelo narrativo, a História do Brasil tende a ser organizada em torno de figuras masculinas, brancas, vinculadas às elites políticas, militares ou letradas, enquanto africanos, afro-brasileiros, indígenas, mulheres e setores populares aparecem de forma secundária, coletiva ou episódica.

Essa lógica seletiva pode ser observada quando a Inconfidência Mineira é frequentemente associada à figura heroificada de Tiradentes, ao passo que a Conjuração Baiana, ou Conjuração dos Búzios, movimento com forte participação popular, negra e mestiça, recebe menor destaque nos currículos, livros didáticos e exames. Em sentido crítico, Munanga (2005) e Gomes (2017) indicam que o currículo escolar brasileiro historicamente silenciou ou reduziu o protagonismo negro, tratando a população negra de modo recorrente a partir da escravização, da subalternidade ou da resistência isolada.

O mesmo problema aparece quando a atuação de Caxias é apresentada prioritariamente sob o signo da “pacificação”, sem problematizar de modo suficiente a violência empregada contra populações pobres, negras, mestiças e escravizadas em conflitos como a Balaiada. Essa abordagem também pode ser tensionada pela memória da Guerra dos Farrapos, sobretudo em relação aos Lanceiros Negros e ao Massacre de Porongos. Como argumenta Santos (2022), o racismo brasileiro também atua na produção de silêncios, ausências e hierarquizações na forma como o passado é narrado.

Assim, a análise dos concursos da ESA e da EsPCEEx aproxima esses certames de uma tradição escolar que privilegia guerras, tratados, lideranças políticas e militares, sem reduzir automaticamente seus autores ou obras ao positivismo. A questão central é verificar em que medida essa seleção de conteúdos dificulta o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e limita a construção de uma educação antirracista no ensino de história.

## **2.1 O ciclo vicioso da disciplina História nos concursos militares (ESA e EsPCEEx)**

Ao longo dos anos, a disciplina História se modificou de forma significativa, tanto no campo acadêmico quanto no ensino escolar. Ainda assim, exames seletivos como os do Colégio Naval, da Escola Preparatória de Cadetes do Exército e da Escola de Sargentos das Armas tendem a preservar programas extensos, organizados por recortes cronológicos tradicionais e por conteúdos frequentemente associados à história política, militar e institucional.<sup>131415</sup>

Essa permanência não significa que tais instituições realizem uma “história do século XIX” em sentido estrito, nem que todos os livros didáticos indicados possam ser classificados como positivistas. O ponto a ser observado é a manutenção de uma tradição escolar de História factual, voltada à identificação de acontecimentos, datas, personagens e processos consagrados, em detrimento de abordagens que explorem com mais densidade a História da África, as experiências afro-brasileiras e o protagonismo negro.

As bibliografias utilizadas nesses certames, inclusive obras amplamente adotadas em diferentes escolas e cursos preparatórios, não pertencem exclusivamente ao universo militar. Livros como os de Cotrim, Vicentino e Dorigo circulam em contextos variados de ensino médio e preparação para exames. Por isso, a crítica aqui

---

<sup>13</sup>ARRUDA, José Jobson de; PILETTI, Nelson. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.

<sup>14</sup>ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO. Concurso de admissão: bibliografia de História. Disponível em: <https://www.escpex.eb.mil.br/index.php/concurso>. Acesso em: 24 abr. 2026. Ver também: AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História: Ensino Médio*. Volume único. São Paulo: Ática, 2013.

<sup>15</sup>BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania: Ensino Médio*. Volume único. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015.

desenvolvida não se dirige a uma suposta natureza “militar” desses autores, mas à forma como programas, livros e provas podem reproduzir uma tradição escolar que oferece pouco espaço para a educação antirracista prevista na Lei nº 10.639/03.<sup>1617</sup>

Como exemplo, podem ser observadas as Revoltas Regenciais. Na bibliografia da ESA, temas como Sabinada (1837-1838), Balaiada (1838-1841), Cabanagem (1835-1840), Farroupilha (1835-1845) e Revolta dos Malês (1835) aparecem no interior de uma organização cronológica tradicional. O problema não está em sua presença, mas na forma como esses temas são frequentemente cobrados: de maneira breve, factual e, muitas vezes, sem desenvolvimento do protagonismo negro, popular, religioso e político envolvido nesses processos.

Dessa forma, percebe-se um ciclo de reprodução curricular: as provas tendem a cobrar conteúdos que aparecem de forma sintética nos livros; os cursos preparatórios organizam suas aulas em função dessas cobranças; e os estudantes são conduzidos a memorizar informações que respondem ao exame, nem sempre a problematizar os processos históricos. No caso da Revolta dos Malês, a abordagem de Vicentino e Dorigo apresenta o movimento em espaço reduzido e sem identificação nominal de algumas lideranças, o que limita a percepção dos africanos muçulmanos como sujeitos políticos, religiosos e letrados.

Foi principalmente no século XIX que o Brasil começou a receber africanos do tronco linguístico Iorubá, da África Ocidental. Malê era o termo usado para os africanos que sabiam ler e escrever em árabe, e eram muçulmanos. Na preparação do levante, os escravos muçulmanos, liderando diversos grupos de outras crenças, se organizaram para tomar o poder e instalar “uma Bahia só de africanos”. Há quem afirme que um dos projetos era escravizar “brancos” e mestiços ou crioulos, estes vistos como cúmplices dos senhores. No levante, que durou apenas alguns dias, não houve invasões, saques nem atentados contra senhores e suas famílias. Mesmo assim, as forças da situação reprimiram a revolta com violência. (VICENTINO; DORIGO, 2013, p. 243)

A comparação com Cotrim permite suavizar a análise. O autor identifica lideranças como Pacífico Licutã, Manuel Calafate, Luís Sanim, Aprígio e Pai Inácio, o que representa um avanço em relação ao apagamento nominal. Ainda assim, a exposição permanece concentrada na identificação do fato histórico, da data e de seus principais personagens, oferecendo pouco espaço para discutir a Revolta dos Malês

---

<sup>16</sup>COTRIM, Gilberto. História global. Volume único. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

<sup>17</sup>VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História Geral e do Brasil: Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2013.

como expressão de organização política, religiosa, cultural e atlântica de africanos escravizados e libertos na Bahia. Portanto, a crítica não é classificá-lo como positivista, mas apontar os limites de uma tradição escolar factual diante das exigências da Lei nº 10.639/03.

Em janeiro de 1835, ocorreu em Salvador, Bahia, a chamada Revolta dos Malês — movimento de escravos africanos conhecidos como malês. O nome malê era a designação dada na Bahia aos africanos de origem ou formação muçulmana, que em geral sabiam ler e escrever em árabe, como os nagôs. Entre os malês, destacavam-se alguns líderes como Pacífico Licutã, Manuel Calafate, Luís Sanim, Aprígio e Pai Inácio. (COTRIM, 2013, p. 243)

## **2.2 Os concursos para oficiais e praças de carreira do Exército Brasileiro (ESA e EsPCEx)**

Seguindo a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 37, incisos I e II, a ascensão a carreira castrense no Exército Brasileiro se dá mediante concurso público, que por sua vez é regido pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército, que determina através de banca de concurso própria os conteúdos e a forma de cobrança dos referidos concursos.

No que tange ao conteúdo de História, especialmente no recorte da História do Brasil, observa-se a permanência de uma abordagem tradicional, centrada em marcos políticos, econômicos, militares e institucionais. Essa permanência não invalida a relevância dos conteúdos cobrados, mas evidencia que poucas questões e poucos tópicos problematizam a presença de africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos em sua complexidade.

Embora as obras bibliográficas exigidas pelo DECEX sejam posteriores à promulgação da Lei nº 10.639/03, não se pode afirmar, de maneira absoluta, que elas simplesmente ignoram a legislação. O que a análise permite sustentar com segurança é que a presença da temática afro-brasileira aparece de modo limitado, muitas vezes subordinada à escravização, ao tráfico atlântico, ao trabalho compulsório ou a revoltas tratadas de forma breve. Esse tratamento restringe as possibilidades de uma educação antirracista no ensino de história.

Como forma de examinar esse problema, é necessário observar as bibliografias e

os programas de História do Brasil dos concursos. A divisão segue recortes cronológicos e temáticos tradicionais: Brasil Colônia; Período pré-colonial; Período Colonial; Consolidação territorial; Rebeliões nativistas; Movimentos pró-independência no Brasil; Período Joanino; Independência do Brasil; Primeiro Reinado; Período Regencial; Segundo Reinado; República Velha; Era Vargas; República Brasileira entre 1945 e 1985; e República Brasileira de 1985 aos dias atuais.

Tomando por base esses temas e períodos, percebe-se que, durante o período colonial, a referência à população negra aparece com frequência vinculada à escravidão — termo utilizado nas bibliografias, embora este trabalho prefira escravização para enfatizar o processo histórico de violência. Nos livros indicados, africanos e afro-brasileiros aparecem de forma recorrente como mão de obra, mercadoria do tráfico ou grupo submetido à violência colonial, como se observa em Cotrim e em Vicentino e Dorigo.

No século XVI, o primeiro da colonização, o número de africanos trazidos para o Brasil foi menor que nos séculos subsequentes, pois as atividades econômicas ainda eram relativamente reduzidas e grande parte da mão de obra nelas utilizada era indígena. As primeiras capitanias do Brasil que receberam escravos africanos foram Bahia e Pernambuco, locais onde a produção de açúcar mais prosperou. No século XVII, a retomada pelos portugueses do controle da comercialização de açúcar e dos territórios que estavam sob domínio dos holandeses levou ao aumento da importação de escravos africanos. Ao longo desse século, é provável que o tráfico de escravos tenha sido mais lucrativo para a metrópole portuguesa do que o negócio do açúcar. No século XVIII, a economia passou por um processo de diversificação, e foram descobertas jazidas de ouro no interior, o que fez crescer a necessidade de mão de obra. (COTRIM, 2013, p. 44).

A iconografia selecionada por Vicentino e Dorigo reforça esse ponto, pois apresenta cenas de violência escravista e de trabalho doméstico de pessoas negras no século XIX:

**Figura 3** - Representações da violência escravista e do trabalho doméstico de pessoas negras escravizadas no Brasil do século XIX



▲ Entre os castigos mais comuns aplicados aos escravos estava o açoite com o “bacalhau” [chicote de couro cru] e a prisão no “viramundo” [algemas de ferro que prendiam mãos e pés]. Também não era rara a prática hedionda de cortar as orelhas e o nariz e marcar com ferro em brasa o corpo e o rosto de escravos. Na figura, litografia *Castigos públicos*, de 1835, do artista alemão Johann Moritz Rugendas.



▲ *Uma senhora em seu lar*, de Jean-Baptiste Debret, 1830. O artista compõe uma cena cotidiana no interior de uma casa senhorial. A senhora branca é retratada fazendo serviços domésticos com sua filha e escravos.

**Fonte:** Imagem extraída de VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História Geral e do Brasil*. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2013

A Figura 3 deve ser analisada com cuidado. Ela não está “errada” por representar a violência escravista, pois castigos públicos, coerção física e exploração do trabalho foram elementos constitutivos da escravização no Brasil. O limite aparece quando esse tipo de imagem se torna quase o único repertório visual oferecido ao estudante. A cena do castigo no espaço público e a cena doméstica registrada por Debret produzem uma leitura em que pessoas negras aparecem sobretudo como corpos submetidos ao mando senhorial, à punição ou ao serviço.

Na imagem do trabalho doméstico, a mulher branca aparece sentada e centralizada, enquanto pessoas negras ocupam posições laterais ou inferiores, associadas ao cuidado, ao transporte, à limpeza e ao serviço cotidiano. Essa composição visual permite discutir a naturalização da hierarquia racial dentro da casa senhorial e a forma como o “negro servindo” foi incorporado a uma memória escolar da escravidão. Para cumprir a Lei nº 10.639/03, contudo, é preciso ir além da denúncia da violência e também evidenciar saberes, resistências, formas de sociabilidade, religiosidades, famílias, redes de solidariedade, culturas de trabalho e estratégias de autonomia construídas por africanos e afro-brasileiros.

### 2.2.1 O conteúdo de História no concurso da ESA

A Escola de Sargentos das Armas (ESA), localizada na cidade de Três Corações (MG), é o estabelecimento de ensino militar do Exército responsável por selecionar e preparar os jovens para o ingresso no curso de Formação e Graduação de Sargentos de todo o Exército brasileiro, nos termos que se segue:

- A seleção é feita anualmente, por meio de um concurso de admissão de âmbito nacional, no qual são oferecidas cerca de 1.100 vagas, nas áreas Geral, Música e Saúde, em ambos os sexos.
- Algumas condições para inscrição:
- Ser brasileiro nato ou naturalizado, de acordo com a lei em vigor;
- Ter concluído o ensino médio ou estar cursando (no ano da inscrição) o 3º ano do Ensino Médio;
- Possuir no mínimo, 17 (dezesete) e, no máximo, 24 (vinte e quatro) anos de idade para a área Geral, e possuir, no mínimo, 17 (dezesete) e, no máximo, 26 (vinte e seis) anos de idade para as áreas música e saúde.
- As inscrições para o processo seletivo geralmente acontecem anualmente nos meses de fevereiro a março, e são feitas pela internet.

O concurso é composto por exame intelectual, inspeção de saúde, exame de aptidão física e comprovação de requisitos biográficos e heteroidentificação para candidatos que optarem por concorrer no sistema de reserva de vagas para pretos e pardos.

As etapas do exame intelectual do concurso geralmente ocorrem entre os meses de julho a outubro e os candidatos classificados dentro do número de vagas são convocados para se apresentarem nas Unidades de Ensino Tecnológico do Exército (UETE) em janeiro do ano seguinte, a fim de submeterem-se à segunda fase do concurso composta de inspeção de saúde, exame de aptidão física e comprovação de requisitos biográficos e heteroidentificação.

A referida Escola de Sargentos recebe candidatos jovens, em geral oriundos do ensino médio ou em fase de conclusão dessa etapa, o que torna o conteúdo cobrado no exame intelectual um elemento relevante para compreender quais narrativas históricas são legitimadas no processo de seleção. No caso da disciplina História, a bibliografia indicada pelo DECEEx, composta por obras como as de Cotrim, Vicentino e Dorigo, orienta uma abordagem predominantemente cronológica, factual e centrada em

acontecimentos políticos, militares e institucionais. Em vez de reproduzir integralmente as questões da prova, opta-se aqui por analisá-las de forma temática, deixando a transcrição completa para os anexos.

No exame de admissão de 2013/2014, as seis questões de História do Brasil abordaram, respectivamente, o Convênio de Taubaté e a política de valorização do café; os tratados de limites entre Portugal e Espanha; as expedições portuguesas das primeiras décadas do século XVI; a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial; a criação da Guarda Nacional no Período Regencial; e o messianismo, especialmente associado à Guerra de Canudos e à liderança de Antônio Conselheiro. Observa-se, portanto, que a prova privilegiou conteúdos tradicionais da História política e institucional brasileira, exigindo do candidato a identificação de fatos, datas, tratados, movimentos e personagens já consagrados pela narrativa escolar convencional.

Essa seleção temática permite perceber uma concepção de História fortemente vinculada à memorização de acontecimentos e à valorização de marcos oficiais. A questão sobre o Convênio de Taubaté, por exemplo, concentra-se na política econômica das oligarquias cafeeiras; a questão sobre os tratados de limites exige reconhecimento da expansão territorial luso-brasileira; e a questão sobre a Segunda Guerra Mundial privilegia a participação estatal e militar do Brasil no conflito. Ainda que esses temas sejam relevantes para a formação histórica geral, chama atenção a ausência de qualquer problematização sobre a participação de africanos, afro-brasileiros, indígenas, mulheres ou grupos populares na construção desses processos históricos.

No conjunto da prova, a única questão que se aproxima de movimentos sociais populares é aquela referente ao messianismo, associada à Guerra de Canudos. Mesmo nesse caso, a abordagem permanece limitada à identificação do movimento e de sua liderança, sem abrir espaço para uma análise das condições sociais, raciais, econômicas e políticas que marcaram o sertão brasileiro no final do século XIX. Assim, a prova não mobiliza a História como campo de problematização das desigualdades, mas como repertório de informações objetivas a serem reconhecidas pelo candidato.

Essa forma de cobrança dialoga com aquilo que Carvalho (1990) denomina construção seletiva da memória nacional, na qual determinados personagens, eventos e símbolos são elevados à condição de referências oficiais, enquanto outros sujeitos históricos permanecem apagados ou secundarizados. No caso específico da Lei nº 10.639/03, a ausência de questões que abordem a História da África, a cultura

afro-brasileira, as resistências negras, os quilombos ou a contribuição da população negra nos campos social, político, econômico e cultural revela um descompasso entre a legislação educacional e o conteúdo efetivamente cobrado no certame. Como indicam Munanga (2005) e Gomes (2017), a superação do racismo no currículo exige não apenas mencionar a população negra, mas reconhecê-la como sujeito histórico ativo na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a prova de 2013/2014 da ESA evidencia uma permanência de temas e métodos avaliativos próximos da historiografia escolar tradicional. A ausência de conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/03 não deve ser compreendida apenas como omissão pontual, mas como parte de uma lógica curricular mais ampla, na qual a História do Brasil continua sendo ensinada e avaliada a partir de marcos políticos, econômicos e militares, em detrimento de uma abordagem que valorize a pluralidade dos sujeitos históricos e as contribuições da população negra para a formação nacional.

Como se observa na prova de admissão à Escola de Sargentos das Armas de 2013, mesmo após dez anos de vigência da Lei nº 10.639/03, não houve, nas seis questões de História do Brasil, qualquer abordagem direta sobre História da África, cultura afro-brasileira, protagonismo negro ou contribuição da população negra para a formação social, política, econômica e cultural do país. Tal ausência é significativa porque a ESA cobra exclusivamente História do Brasil, campo no qual a legislação determina expressamente o resgate da contribuição do povo negro. Portanto, o problema não está apenas na ausência numérica de questões sobre a temática, mas na permanência de uma matriz avaliativa que privilegia fatos políticos, instituições, tratados, elites econômicas e personagens consagrados pela memória oficial.

A análise das provas entre 2014 e 2023 confirma que, quando africanos e afro-brasileiros aparecem nas questões, sua presença é majoritariamente associada à escravização, ao tráfico atlântico, à condição de mão de obra ou a revoltas. Em 2014, por exemplo, a referência ao “comércio de ouro e escravos na costa da África” aparece no contexto da expansão ultramarina portuguesa, isto é, a população africana surge vinculada ao tráfico e à economia colonial. No mesmo ano, a escravidão aparece em uma alternativa sobre a Inconfidência Mineira, sem que haja aprofundamento sobre os limites sociais e raciais daquele movimento. Em 2015, a escravidão é novamente mencionada como obstáculo ao desenvolvimento industrial brasileiro após a revogação do Alvará de 1785. Embora essas questões tratem de temas historicamente relevantes, a

recorrência da associação entre população negra e escravização demonstra uma abordagem restritiva, que não contempla a complexidade exigida pela Lei nº 10.639/03.

Outro aspecto relevante aparece nas questões sobre revoltas e movimentos de contestação. Em 2015, a prova menciona a chamada “Revolta de Palmares” entre alternativas sobre revoltas coloniais, enquanto, em 2017, aborda a Revolta dos Malês apenas pela identificação da província em que ocorreu. Esse tipo de formulação limita a compreensão desses processos históricos, pois não explora Palmares como experiência política, territorial, econômica, comunitária e cultural de resistência negra, nem analisa a Revolta dos Malês como movimento articulado por africanos muçulmanos, com dimensão religiosa, política, letrada e transatlântica. Como observa Munanga (2005), superar o racismo no ensino exige romper com representações simplificadas da população negra, reconhecendo sua atuação histórica para além da escravização e da condição de vítima.

A questão de 2021, ao relacionar Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana, também permite observar os limites da abordagem adotada. Embora a Conjuração Baiana tenha contado com expressiva participação de homens negros, pobres, soldados, alfaiates e setores populares, a questão se restringe à identificação de um objetivo comum entre os dois movimentos, sem problematizar suas diferenças sociais, raciais e políticas. Essa formulação tende a homogeneizar experiências históricas distintas e contribui para reduzir a especificidade da Conjuração Baiana, também conhecida como Conjuração dos Búzios, cuja radicalidade esteve associada à defesa da república, da liberdade, da igualdade e da abolição da escravidão. Nesse sentido, a comparação com a Inconfidência Mineira revela uma assimetria recorrente na memória histórica brasileira: movimentos vinculados às elites letradas recebem maior consagração simbólica, enquanto movimentos populares, negros e mestiços permanecem secundarizados.

Dessa forma, a análise das questões da ESA entre 2014 e 2023 demonstra que o problema não está apenas na baixa incidência da temática afro-brasileira, mas também na forma como ela é apresentada. A população negra aparece, em geral, como objeto da escravização, como força de trabalho ou como participante de revoltas tratadas de maneira breve e factual. Pouco se observa sobre suas contribuições culturais, intelectuais, religiosas, políticas, econômicas e sociais para a formação do Brasil. Essa permanência revela um distanciamento entre os pressupostos da Lei nº 10.639/03 e a matriz avaliativa do concurso, pois, como argumenta Gomes (2017), a educação

antirracista exige reconhecer o movimento negro e a população negra como produtores de conhecimento, sujeitos históricos e agentes fundamentais da construção da sociedade brasileira.

Tomando por base as questões de História dos concursos de admissão à Escola de Sargentos das Armas entre 2013 e 2023, não se identificou, no recorte analisado, questão cuja formulação tomasse como eixo central o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil, conforme prevê o art. 26-A da LDB. A ausência é relevante porque a ESA cobra História do Brasil, campo diretamente atravessado pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Durante o período estudado, as referências a africanos e afro-brasileiros aparecem de modo restrito. Em 2014, a questão nº 1 menciona o “comércio de escravos na costa da África” no contexto da expansão ultramarina portuguesa; na questão nº 4 da mesma prova, a escravidão aparece em alternativa sobre a Inconfidência Mineira; e, em 2015, a escravidão volta a ser mencionada como elemento relacionado aos limites do desenvolvimento industrial. Em todos esses casos, a população negra aparece vinculada à escravização, ao tráfico ou à mão de obra, e não a formas amplas de protagonismo histórico.

Ainda em 2015, ao tratar das revoltas coloniais, uma das alternativas menciona a chamada “Revolta de Palmares”. A expressão exige problematização, pois Palmares não correspondeu a uma revolta pontual. Conforme Gomes (2005), o Quilombo dos Palmares constituiu uma experiência quilombola ampla e duradoura, formada por diferentes mocambos, com organização social, econômica, política e militar própria. Por isso, é mais adequado falar em Quilombo dos Palmares, resistência palmarina ou Guerra de Palmares, a depender do enfoque adotado.

A partir de 2017, a distância entre a lei e as questões permanece perceptível. A Revolta dos Malês aparece apenas pela identificação da província em que ocorreu; em 2021, a comparação entre Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana não explora as diferenças raciais, sociais e políticas entre os movimentos; e, em 2023, ano em que a Lei nº 10.639/03 completou vinte anos, não se observou questão que tomasse a temática afro-brasileira como problema histórico central. O silêncio, nesse caso, também é um dado de análise, pois revela quais sujeitos e experiências seguem pouco mobilizados nos exames.

## 2.2.2 O conteúdo de História no concurso da EsPCEEx

Diante da análise das questões de História do Brasil do concurso de admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Exército, observa-se que o problema não se resume à quantidade reduzida de menções à população negra. A questão central é qualitativa: quando determinados temas aparecem, que tipo de narrativa histórica é construída? Quais sujeitos são colocados como protagonistas? Quais sujeitos aparecem apenas como mão de obra, ameaça, massa rebelada ou elemento secundário? Essas perguntas são fundamentais porque conhecer a existência da Lei nº 10.639/03 não significa, necessariamente, cumpri-la. A necessidade dessa norma decorre justamente do enraizamento histórico de uma cultura escolar que, por muito tempo, naturalizou o eurocentrismo, a centralidade das elites políticas e militares e a secundarização da população negra na formação do Brasil. Como argumentam Munanga (2005), Gomes (2017) e Santos (2022), o enfrentamento do racismo no ensino de História exige mais do que a inserção ocasional de conteúdos sobre escravidão ou revoltas: exige reconhecer africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos, produtores de cultura, política, conhecimento, trabalho, resistência e projetos de sociedade.

Por essa razão, opta-se aqui por não reproduzir integralmente todas as questões no corpo do texto, deslocando sua transcrição completa para os anexos. No desenvolvimento do capítulo, as questões serão analisadas por eixos temáticos, a fim de observar não apenas “se” a população negra aparece, mas “como” aparece. Essa escolha metodológica permite evitar uma análise meramente quantitativa e possibilita compreender os sentidos historiográficos e pedagógicos das perguntas formuladas pelo concurso.

No conjunto das questões observadas, nota-se a permanência de uma História política e institucional centrada em governos, tratados, presidentes, movimentos militares e marcos oficiais. Questões sobre o Plano Real, a República Oligárquica, a Era Vargas, a Ação Integralista Brasileira, a Aliança Nacional Libertadora e o movimento tenentista, por exemplo, cobram predominantemente identificação de fatos, períodos, lideranças e conceitos políticos. Embora esses conteúdos sejam relevantes para a compreensão da História do Brasil, sua abordagem tende a permanecer restrita aos

mecanismos formais do Estado e às elites políticas. A questão sobre a República Oligárquica, ao tratar dos “coronéis” e do “voto de cabresto”, poderia abrir espaço para discutir a cidadania restrita no pós-abolição, a exclusão política da população negra recém-liberta, o analfabetismo como barreira eleitoral e a permanência de hierarquias raciais no campo e na cidade. Contudo, a formulação limita-se à identificação dos grandes proprietários de terras e do voto aberto sob pressão. Como observa Carvalho (2001), a cidadania brasileira foi historicamente construída de forma desigual, marcada por exclusões sociais, políticas e raciais que não podem ser compreendidas apenas pela descrição formal das instituições.

A questão sobre a Conjuração Baiana, ou Conjuração dos Búzios, apresenta um dos poucos momentos em que sujeitos negros, mestiços, pobres, soldados e trabalhadores aparecem de forma mais explícita. O enunciado menciona a influência da Revolução Haitiana, a defesa da proclamação da República, da abolição da escravidão, da liberdade de comércio e da melhoria dos soldos, além de citar os quatro condenados à morte: Luís Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas de Amorim Torres, João de Deus do Nascimento e Manuel Faustino dos Santos. Trata-se de uma questão importante porque permite reconhecer que, no final do século XVIII, setores populares e racializados formularam projetos políticos próprios, articulando liberdade, igualdade, república e abolição. Entretanto, a pergunta reduz esse conteúdo à identificação do movimento histórico, sem explorar sua radicalidade social e racial. Como demonstra Jancsó (1996), a Conjuração Baiana não pode ser compreendida apenas como mais um movimento emancipacionista, pois envolveu tensões sociais profundas e uma participação popular que a diferencia da Inconfidência Mineira, frequentemente mais valorizada na memória nacional. A crítica, portanto, não é que a questão esteja necessariamente errada, mas que ela apresenta uma oportunidade perdida de discutir o protagonismo político negro e popular na construção de projetos alternativos de sociedade.

As questões que tratam de Caxias, da Revolução Farroupilha e da Balaiada exigem análise ainda mais cuidadosa. Não é suficiente afirmar que a Farroupilha foi um movimento de elite e que a Balaiada foi um movimento de massa pobre. Essa oposição, embora parcialmente útil, simplifica processos históricos mais complexos. A Revolução Farroupilha contou com liderança de setores estancieiros e proprietários, mas também envolveu homens pobres, soldados, libertos e escravizados, entre eles os Lanceiros Negros. O ponto central, portanto, não é negar a presença de grupos populares na

Farroupilha, mas diferenciar o tratamento histórico e político dado às elites rebeldes e aos combatentes negros. Enquanto parte das lideranças farroupilhas foi incorporada à negociação e à memória heroica regional, a experiência dos Lanceiros Negros foi marcada por promessas ambíguas de liberdade, apagamentos e pela violência simbolizada no Massacre de Porongos, em 1844. Essa discussão permite problematizar a imagem de Caxias como “pacificador”, frequentemente apresentada de forma positiva e despolitizada nos materiais didáticos e nos concursos.

Nesse sentido, a questão que apresenta Caxias como figura da conciliação precisa ser enfrentada não apenas como cobrança factual, mas como produção de memória. Quando o concurso pergunta quais revoltas tiveram participação efetiva de Caxias e utiliza um fragmento que o define como pacificador, ele reforça uma determinada leitura do personagem: a do militar conciliador, ordenador e responsável pela unidade nacional. Contudo, como mostra Souza (2008), a construção de Caxias como monumento nacional e patrono do Exército resultou de um processo político de elaboração da memória, que selecionou determinados aspectos de sua atuação e silenciou outros. A presença de Caxias em nomes de cidades, ruas, estátuas, quartéis e instituições militares indica que se trata não apenas de um personagem histórico, mas de um símbolo oficial da nação e da cultura castrense. Por isso, a análise da questão deve perguntar: que conflitos são lembrados? Que violências são atenuadas? Que sujeitos são apagados quando a repressão imperial é narrada como pacificação?

A comparação entre Balaiada e Farroupilha é produtiva justamente porque permite observar tratamentos distintos da repressão e da memória. Na Balaiada, conflito ocorrido no Maranhão entre 1838 e 1841, a presença de sertanejos, pobres, negros, mestiços e escravizados foi significativa, e a repressão imperial produziu elevado número de mortos. Já na Farroupilha, apesar da existência de setores populares e de combatentes negros, a memória posterior tendeu a destacar líderes militares e políticos vinculados às elites regionais. Assim, o problema não está apenas no conteúdo cobrado pela questão, mas na narrativa que ela ajuda a preservar: Caxias aparece como símbolo da pacificação, enquanto os sujeitos negros e populares envolvidos nos conflitos permanecem pouco visíveis. Essa abordagem revela os limites de uma historiografia escolar que valoriza a unidade nacional e os personagens militares, mas raramente racializa os custos dessa unidade.

A questão sobre a União Ibérica, de 2021, também merece crítica qualitativa. A

alternativa que trata do controle holandês sobre o tráfico negreiro no Atlântico Sul apresenta africanos escravizados como parte de um fluxo econômico e de uma atividade lucrativa. Embora o tráfico atlântico tenha sido, de fato, elemento estruturante da economia colonial, como demonstram Alencastro (2000) e Florentino (1997), a forma como o tema aparece na questão tende a reduzir africanos à condição de mercadoria ou mão de obra deslocada pelo comércio transatlântico. Uma abordagem mais alinhada à Lei nº 10.639/03 exigiria também considerar as sociedades africanas, as diásporas, os mecanismos de resistência, as recriações culturais no Brasil e a agência dos africanos escravizados. Dessa forma, a questão não precisa ser classificada simplesmente como “errada”, mas como limitada: ela aborda o tráfico como engrenagem econômica, sem tensionar seus efeitos humanos, culturais, políticos e raciais.

A questão de 2022, sobre a Lei Áurea, é ainda mais significativa para os objetivos deste trabalho. Ao perguntar quem promulgou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, a prova conduz o candidato à resposta “Princesa Isabel”, reforçando uma narrativa tradicional da abolição como ato jurídico concedido pela monarquia. Embora a informação esteja formalmente correta, a formulação é historiograficamente restritiva, pois desloca para uma personagem da elite imperial o protagonismo de um processo histórico muito mais amplo. Como demonstram Chalhoub (2011), Alonso (2015) e Santos (2022), a abolição foi resultado de pressões sociais, revoltas, fugas, quilombos, ações judiciais, redes de solidariedade, imprensa abolicionista, associações negras, trabalhadores livres e escravizados, além da atuação de intelectuais e militantes negros. Ao transformar a abolição em uma pergunta centrada em quem assinou a lei, a prova reproduz a lógica dos “grandes personagens” e esvazia a participação da população negra na luta pela liberdade.

Portanto, a análise das questões da EsPCEEx entre 2013 e 2023 demonstra que o problema não está apenas na presença ou ausência da temática afro-brasileira, mas na estrutura narrativa que organiza a prova. Quando a população negra aparece, tende a ser vinculada à escravização, ao tráfico, à revolta ou à condição de objeto da ação de outros sujeitos. Quando não aparece, sua ausência reforça uma História nacional centrada no Estado, nas elites, nos militares e nos personagens oficialmente consagrados. Essa constatação confirma a importância da Lei nº 10.639/03: ela é necessária porque o currículo, os livros didáticos e os exames não são neutros; eles participam da produção da memória social e da definição de quais grupos serão reconhecidos como

protagonistas da História.

### **Capítulo 3 – Proposta pedagógica: letramento racial crítico, memória histórica e Conjuração dos Búzios**

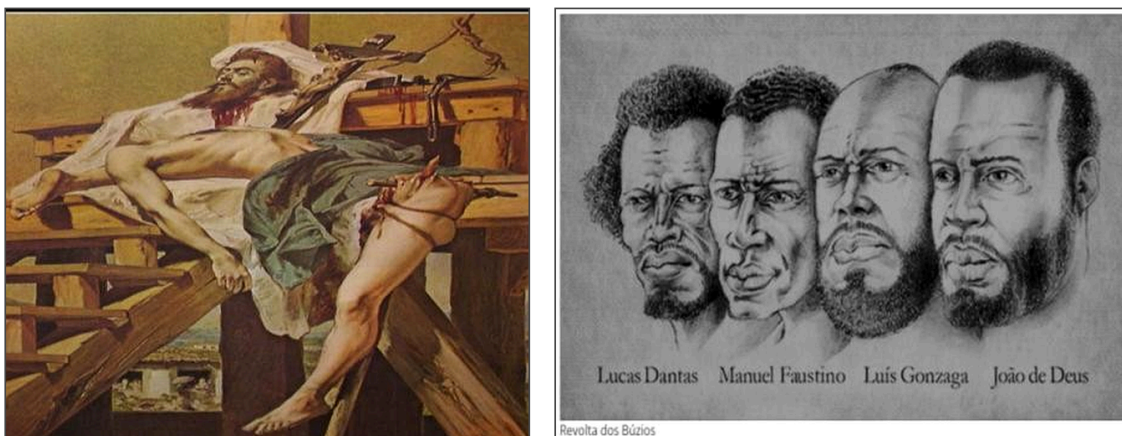
A proposta pedagógica deste trabalho consiste em apresentar uma possibilidade de intervenção didática voltada ao cumprimento da Lei nº 10.639/03 no ensino de História, especialmente em contextos escolares e preparatórios ainda fortemente orientados por narrativas tradicionais, cronológicas e centradas em personagens oficiais. O objetivo não é substituir uma memória heroica por outra, mas problematizar os critérios de seleção dos sujeitos históricos que aparecem nos currículos, nos livros didáticos e nas avaliações. Nesse sentido, a proposta parte de uma pergunta central: por que determinados personagens são reconhecidos como heróis nacionais, enquanto outros, apesar de sua relevância política e social, permanecem pouco conhecidos pelos estudantes?

Essa questão se articula ao conceito de letramento racial crítico, discutido por Aparecida de Jesus Ferreira. Para Ferreira (2014; 2015), o letramento racial crítico envolve a capacidade de ler, interpretar e problematizar as relações raciais presentes nos discursos, nas imagens, nos materiais didáticos, nas práticas escolares e nas narrativas sociais. Não se trata apenas de inserir conteúdos sobre a população negra, mas de formar estudantes capazes de identificar silenciamentos, estereótipos e hierarquizações raciais, produzindo contranarrativas que valorizem sujeitos historicamente marginalizados. Desse modo, o ensino de História pode contribuir para que os discentes compreendam que a memória nacional é uma construção social e política, e não uma representação neutra do passado.

A proposta seleciona como eixo de trabalho a comparação entre a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana, também conhecida como Conjuração dos Búzios ou Revolta dos Alfaiates. A escolha se justifica porque esses movimentos aparecem com frequência em livros didáticos, vestibulares e concursos, mas recebem tratamentos distintos na memória escolar. A Inconfidência Mineira costuma ser associada à figura de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, convertido em herói republicano e amplamente representado por imagens, monumentos, feriados e narrativas oficiais. A Conjuração dos Búzios, por sua vez, mesmo tendo articulado demandas republicanas, abolicionistas e populares, ainda ocupa posição secundária no imaginário escolar.

A denominação Conjuração dos Búzios relaciona-se à circulação de panfletos, símbolos e formas de identificação popular em Salvador no final do século XVIII. O movimento reuniu setores pobres, soldados, alfaiates, homens negros, pardos, livres, libertos e escravizados, além de dialogar com ideias de liberdade, igualdade, república e abolição da escravidão. Conforme Jancsó (1996), sua especificidade está justamente na presença de uma participação popular mais ampla e na radicalidade social de suas propostas, o que a diferencia da Inconfidência Mineira. A Lei nº 12.391/2011, ao inscrever João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres, Manuel Faustino Santos Lira e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga no Livro dos Heróis da Pátria, reconheceu oficialmente a importância desses sujeitos. No entanto, esse reconhecimento legal tardio evidencia o quanto sua memória permaneceu historicamente subalternizada em comparação a personagens já consagrados pela tradição nacional.

**Figura 1** – Comparação entre a iconografia consagrada de Tiradentes e a representação dos condenados da Conjuração dos Búzios



A leitura comparativa da Figura 1 permite discutir a desigualdade na construção visual da memória nacional. A imagem de Tiradentes, especialmente a pintura de Pedro Américo, aproxima o personagem de uma iconografia martirológica, reforçando sua associação com sacrifício, heroísmo e fundação simbólica da República. Essa construção foi analisada por Carvalho (1990), ao demonstrar que a imagem de Tiradentes foi mobilizada politicamente para compor o imaginário republicano brasileiro. Já os quatro condenados da Conjuração dos Búzios aparecem em uma representação menos difundida, com circulação mais limitada e menor presença nos materiais escolares. A comparação, portanto, permite perguntar aos estudantes: quem

ganha rosto, monumento e feriado na História do Brasil? Quem permanece sem imagem, sem nome ou sem reconhecimento equivalente?

A discussão das imagens deve evitar uma simples oposição entre heróis. O objetivo pedagógico é deslocar o foco da memorização de personagens para a análise crítica da produção da memória. Assim, o professor pode problematizar por que Tiradentes se tornou figura central da identidade republicana, enquanto João de Deus, Lucas Dantas, Manuel Faustino e Luís Gonzaga, apesar de oficialmente reconhecidos como heróis da Pátria em 2011, continuam pouco conhecidos. Essa abordagem dialoga com Gomes (2017), quando a autora destaca o papel do movimento negro na produção de saberes emancipatórios e na crítica aos currículos que historicamente marginalizaram a população negra. Também se aproxima de Santos (2022), ao evidenciar que o racismo brasileiro opera não apenas pela violência explícita, mas também por silêncios, apagamentos e hierarquias na forma de narrar o passado.

### 3.1 Organização da proposta didática

A proposta pode ser aplicada em turmas do ensino médio, cursos preparatórios para concursos militares ou atividades de formação docente. Recomenda-se sua realização em duas ou três aulas de cinquenta minutos, com possibilidade de adaptação conforme o calendário escolar. O trabalho articula análise de imagens, leitura de fontes, discussão historiográfica e produção de contranarrativas, com base na Lei nº 10.639/03 e na perspectiva do letramento racial crítico.

**Quadro 1 – Estrutura sintética da proposta didática**

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Avaliação</b>
1. Problematização visual	Questionar quem é lembrado e quem é silenciado.	Comparação das imagens de Tiradentes e dos líderes da Conjuração dos Búzios.	Registro das hipóteses iniciais.
2. Contextualização histórica	Compreender a Conjuração dos Búzios em sua dimensão racial, política e popular.	Aula dialogada sobre Salvador no século XVIII, Revolução Haitiana, republicanismo e abolição.	Linha do tempo ou mapa conceitual.
3. Leitura crítica da	Analisar livros, imagens e concursos	Discussão sobre heroificação,	Reescrita crítica de uma questão de

memória	como produtores de memória.	apagamento, Lei nº 12.391/2011 e Lei nº 10.639/03.	concurso.
4. Produção de contranarrativa	Valorizar sujeitos negros e populares.	Produção de cartaz, verbete, podcast curto ou aula-minuto.	Avaliação da contextualização e da fundamentação histórica.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Como recurso complementar, pode-se utilizar o samba-enredo História pra ninar gente grande, apresentado pela Estação Primeira de Mangueira em 2019. A obra permite discutir, em linguagem acessível aos estudantes, a crítica à história oficial e a valorização de sujeitos historicamente silenciados. O uso do samba-enredo não substitui a análise historiográfica, mas pode funcionar como disparador pedagógico para perguntar quem narra a História do Brasil, quais personagens são celebrados e quais memórias foram excluídas dos manuais, dos monumentos e das avaliações.

### 3.2 Pesquisa exploratória e leitura dos resultados

Para verificar a pertinência da proposta, foi realizada uma pesquisa exploratória de reconhecimento visual com participantes de diferentes perfis: estudantes da graduação em Pedagogia da Universidade São José, estudantes da 2ª série do ensino médio do Colégio Pedro II, campus Realengo II, alunos do Colégio Curso Elite, voltado à preparação militar, alunos e estagiários em Pedagogia do Colégio Francisco de Assis e pessoas abordadas na praça do bairro de Realengo, em frente à Paróquia Nossa Senhora da Conceição. A amostra utilizada para a apresentação gráfica foi de 29 participantes, com aplicação em abril de 2026. Por se tratar de uma amostra de conveniência, os resultados não pretendem representar estatisticamente toda a população escolar, mas funcionam como indícios da circulação desigual de determinadas memórias históricas.

Os participantes observaram simultaneamente imagens relacionadas a Tiradentes e aos quatro condenados da Conjuração dos Búzios. Em seguida, responderam a quatro perguntas: se conheciam ou já tinham ouvido falar de alguma das pessoas apresentadas; se sabiam o nome do homem à esquerda; se sabiam identificar o evento histórico associado ao homem à esquerda; e se sabiam identificar o evento histórico associado aos homens à direita. A reformulação gráfica dos dados busca tornar a leitura mais clara, substituindo gráficos circulares pouco legíveis por barras horizontais

comparativas.

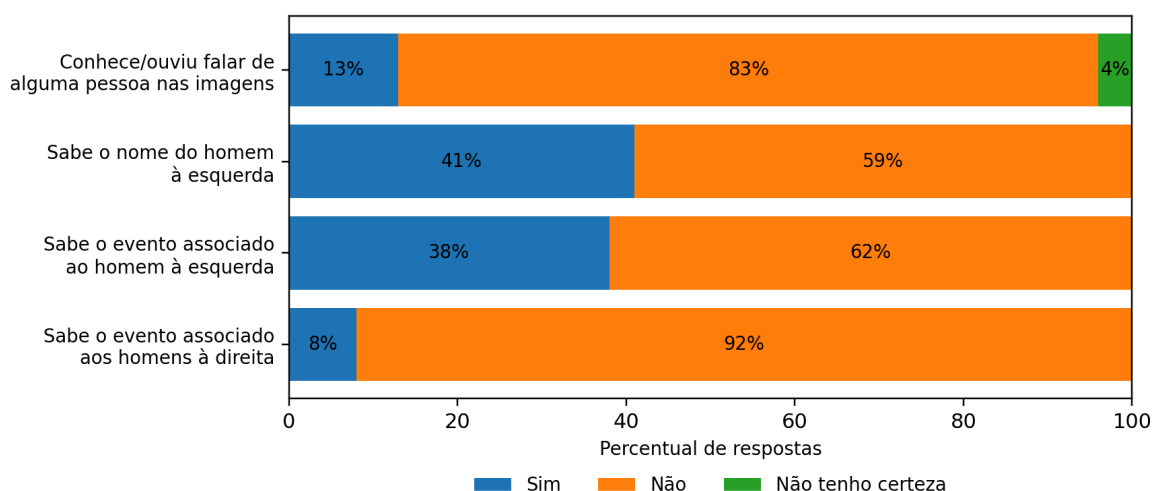
**Tabela 1 – Síntese dos resultados do questionário exploratório**

<i>Pergunta</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não tenho certeza</i>	<i>Observação</i>
<i>Conhece/ouviu falar de alguma pessoa nas imagens</i>	13%	83%	4%	Baixo reconhecimento geral.
<i>Sabe o nome do homem à esquerda</i>	41%	59%	–	Reconhecimento parcial de Tiradentes.
<i>Sabe o evento associado ao homem à esquerda</i>	38%	62%	–	Reconhecimento parcial da Inconfidência Mineira.
<i>Sabe o evento associado aos homens à direita</i>	8%	92%	–	Reconhecimento muito reduzido da Conjuração dos Búzios.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa exploratória.

Figura 2 – Resultados do questionário exploratório sobre memória histórica e reconhecimento visual (n=29, abril de 2026). Fonte: Elaborado pelo autor.

Resultados do questionário exploratório sobre memória histórica e reconhecimento visual



Base indicada pelo autor: n = 29 participantes; aplicação em abril de 2026.

Os dados indicam uma assimetria significativa entre a memória visual associada à Inconfidência Mineira e a memória relacionada à Conjuração dos Búzios. Ainda que o reconhecimento de Tiradentes também não tenha sido majoritário, ele foi superior ao reconhecimento dos líderes do movimento baiano. Enquanto 41% dos participantes afirmaram saber o nome do homem representado à esquerda e 38% indicaram conhecer o evento histórico associado a ele, apenas 8% souberam identificar o evento relacionado aos homens representados à direita. Em uma amostra de 29 pessoas, esses percentuais devem ser lidos como indícios exploratórios, e não como generalização estatística. Ainda assim, sugerem que a Conjuração dos Búzios, apesar de sua importância política, racial e popular, permanece menos presente no repertório visual e escolar dos respondentes.

A primeira pergunta apresentou 83% de respostas negativas quanto ao conhecimento prévio de alguma das pessoas nas imagens. Essa informação deve ser lida com cautela, pois há aparente tensão entre esse resultado e o percentual de 41% que reconheceu o homem à esquerda. Tal diferença pode indicar que a pergunta inicial foi compreendida de maneira mais ampla ou que parte dos participantes reconheceu Tiradentes apenas após uma pergunta mais direcionada. Em vez de invalidar o levantamento, essa tensão reforça a necessidade de aprimorar o instrumento em futuras aplicações, separando melhor as perguntas sobre reconhecimento visual, identificação nominal e compreensão histórica.

O dado mais relevante para a proposta pedagógica é o contraste entre a

identificação da Inconfidência Mineira e o desconhecimento da Conjuração dos Búzios. A pesquisa sugere que a memória escolar não opera apenas pela presença ou ausência de conteúdos, mas também pela intensidade simbólica com que certos personagens são reiterados. Tiradentes aparece em imagens, feriados, nomes de ruas, livros didáticos e narrativas oficiais. Já os líderes da Conjuração dos Búzios, mesmo inscritos no Livro dos Heróis da Pátria pela Lei nº 12.391/2011, não possuem circulação equivalente. Esse contraste permite trabalhar com os estudantes a ideia de que o currículo e a memória pública são campos de disputa, nos quais raça, classe, região e poder político influenciam a escolha dos sujeitos lembrados.

A pesquisa também justifica a pertinência da Lei nº 10.639/03. Se os estudantes reconhecem com maior facilidade personagens consagrados pela memória oficial, mas têm dificuldade de identificar sujeitos negros e populares que formularam projetos políticos de liberdade e igualdade, torna-se evidente que o problema não é apenas informativo. Trata-se de uma questão curricular e formativa. Conforme Munanga (2005), combater o racismo na escola exige enfrentar representações naturalizadas e romper com a redução da população negra à escravização ou à marginalidade. A proposta pedagógica, portanto, transforma o desconhecimento identificado na pesquisa em ponto de partida para uma aprendizagem crítica.

Nesse sentido, o capítulo 3 articula três dimensões: diagnóstico, intervenção e avaliação. O diagnóstico aparece na pesquisa exploratória; a intervenção se organiza na comparação entre Tiradentes e os líderes da Conjuração dos Búzios; e a avaliação se materializa na produção de contranarrativas, na reescrita de questões de concurso e na análise crítica das imagens. Essa estrutura permite que o produto pedagógico não seja apenas uma atividade pontual, mas uma proposta de ensino de história comprometida com o letramento racial crítico e com a educação antirracista.

### **3.3 Encaminhamento pedagógico**

Ao final da atividade, recomenda-se que os estudantes produzam uma contranarrativa histórica sobre a Conjuração dos Búzios. Essa produção pode assumir diferentes formatos: um verbete biográfico sobre um dos quatro condenados, uma nova questão de concurso que contemple a Lei nº 10.639/03, um cartaz comparativo entre Inconfidência Mineira e Conjuração dos Búzios, um podcast curto ou uma apresentação

oral. O critério central de avaliação deve ser a capacidade de demonstrar compreensão histórica, identificar apagamentos e construir uma narrativa que reconheça o protagonismo de sujeitos negros e populares.

A atividade também pode ser articulada à análise crítica dos concursos militares estudados neste trabalho. Após discutir a Conjuração dos Búzios, os estudantes podem ser convidados a reescrever uma questão tradicional de História do Brasil, deslocando o foco da simples identificação factual para a problematização do protagonismo negro. Por exemplo, uma pergunta que apenas solicite o nome do movimento poderia ser reformulada para discutir suas propostas políticas, sua composição social, suas relações com a Revolução Haitiana e a diferença de tratamento simbólico entre seus líderes e Tiradentes. Com isso, a avaliação deixa de operar apenas como instrumento de memorização e passa a funcionar como prática de letramento racial crítico.

Desse modo, a proposta pedagógica responde diretamente aos limites identificados nos capítulos anteriores. Se as provas da ESA e da EsPCEx tendem a privilegiar uma História centrada em datas, personagens oficiais e acontecimentos políticos consagrados, a intervenção aqui apresentada busca ampliar o repertório de sujeitos, fontes e perguntas históricas. O objetivo é demonstrar que o cumprimento da Lei nº 10.639/03 não se realiza apenas pela inclusão pontual de temas afro-brasileiros, mas pela transformação da forma de ensinar, avaliar e narrar a História do Brasil.

Ao recuperar a Conjuração dos Búzios como eixo de trabalho, o produto pedagógico também aproxima memória pública, currículo e avaliação. A comparação com a Inconfidência Mineira evidencia que a desigualdade entre esses movimentos não está apenas no passado, mas na maneira como a escola, os livros, os monumentos e os concursos fazem circular determinados personagens. A proposta, portanto, oferece um caminho concreto para que o estudante perceba a História como campo de disputa, reconheça sujeitos negros e populares como protagonistas e compreenda a educação antirracista como prática permanente, não como tema ocasional.

## Conclusão

Ao longo deste trabalho, analisou-se a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nos concursos de admissão à Escola de Sargentos das Armas e à Escola Preparatória de Cadetes do Exército, entre 2013 e 2023. A investigação partiu da compreensão de que a lei não é apenas uma determinação curricular, mas uma política educacional vinculada ao reconhecimento da população negra como sujeito histórico e à construção de uma educação antirracista no ensino de história.

O primeiro capítulo demonstrou que a Lei nº 10.639/03 resulta de lutas históricas do movimento negro brasileiro, de intelectuais, educadores e entidades comprometidas com a superação do racismo no campo educacional. Também evidenciou que sua implementação permanece desigual, marcada por entraves institucionais, formação docente insuficiente, ausência de políticas contínuas e resistências culturais, inclusive quando conteúdos ligados às matrizes africanas são atravessados pelo racismo religioso.

No segundo capítulo, a análise dos programas, das bibliografias e das questões de História da ESA e da EsPCEX indicou a permanência de uma tradição escolar factual, cronológica e centrada em acontecimentos políticos, militares e institucionais. A revisão realizada permitiu suavizar uma formulação inicial: não se trata de afirmar que todos os autores, livros ou concursos sejam positivistas. Obras como as de Cotrim, Vicentino e Dorigo circulam em muitas escolas e cursos preparatórios e não devem ser reduzidas a esse rótulo. O que se verificou foi a manutenção de uma forma de seleção e cobrança que tende a privilegiar datas, eventos, tratados, governos e personagens consagrados, oferecendo espaço limitado para o protagonismo africano e afro-brasileiro.

Essa constatação é importante porque a Lei nº 10.639/03 exige mais do que menções ocasionais à escravização ou a revoltas. Seu sentido pedagógico está no resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil. Nas provas analisadas, quando africanos e afro-brasileiros aparecem, sua presença é frequentemente associada ao tráfico atlântico, à escravização, à mão de obra ou a movimentos tratados de maneira breve e factual. Tal abordagem não é necessariamente incorreta em termos informativos, mas é insuficiente para uma formação histórica capaz de reconhecer a população negra como produtora de cultura, política, religiosidade, trabalho, conhecimento, resistência e projetos de sociedade.

O terceiro capítulo procurou responder a esse limite por meio de uma proposta pedagógica centrada no letramento racial crítico, na memória histórica e na comparação entre a Inconfidência Mineira e a Conjuração dos Búzios. A pesquisa exploratória com 29 participantes, realizada em abril de 2026, indicou maior reconhecimento visual de Tiradentes e menor reconhecimento dos líderes negros e populares da Conjuração dos Búzios. Embora a amostra não tenha pretensão estatística, ela funciona como indício pedagógico da circulação desigual de memórias escolares e públicas.

A proposta didática apresentada buscou transformar esse diagnóstico em intervenção. Ao comparar imagens, analisar a heroificação de Tiradentes, discutir a inscrição tardia de João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres, Manuel Faustino dos Santos Lira e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga no Livro dos Heróis da Pátria e propor a produção de contranarrativas, o capítulo 3 demonstrou que a educação antirracista pode ser trabalhada de forma concreta, articulando fonte histórica, imagem, memória pública, currículo e avaliação.

Desse modo, o produto pedagógico não aparece como apêndice do trabalho, mas como consequência da análise desenvolvida nos capítulos anteriores. Se os concursos ajudam a organizar o que escolas, cursos preparatórios e estudantes consideram prioritário, a reformulação das questões e das práticas avaliativas pode contribuir para romper o ciclo de apagamento. Uma questão de História do Brasil que apenas peça a identificação de um movimento pode ser transformada em uma questão que discuta sua composição social, suas propostas políticas, sua dimensão racial e sua relação com a luta por liberdade e igualdade.

Conclui-se, portanto, que a mudança necessária não consiste em substituir uma lista de heróis por outra, nem em acrescentar conteúdos afro-brasileiros de forma episódica. O desafio é alterar a lógica de construção das perguntas, dos currículos e dos materiais didáticos, reconhecendo que os exames também produzem memória histórica. Quando a avaliação valoriza apenas a história factual, tende a reproduzir uma narrativa limitada; quando incorpora a Lei nº 10.639/03 de maneira efetiva, pode estimular escolas, autores, professores e estudantes a construir um ciclo virtuoso de ensino de história.

Assim, a implementação da Lei nº 10.639/03 nos concursos da ESA e da EsPCEX deve ser compreendida como parte de um compromisso mais amplo com a formação cidadã, a pluralidade da memória nacional e a educação antirracista. Ao

reconhecer africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos, e não apenas como vítimas da escravização, o ensino de História contribui para uma leitura mais democrática no Brasil.

## Referências bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALONSO, Angela. Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARRUDA, José Jobson de; PILETTI, Nelson. Toda a História: História Geral e História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. História: Ensino Médio. Volume único. São Paulo: Ática, 2013.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania: Ensino Médio. Volume único. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 fev. 2025.

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, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.391, de 4 de março de 2011. Inscreve no Livro dos Heróis da Pátria os nomes de João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres, Manuel Faustino dos Santos Lira e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112391.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112391.htm). Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003. Veto parcial ao Projeto de Lei nº 17/2002, que originou a Lei nº 10.639/03. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Celso. A invenção do Exército brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Marco Antônio F. da; COSTA, Maria de Fátima B. da. Projeto de pesquisa: entenda e faça. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COTRIM, Gilberto. História global. Volume único. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FLORENTINO, Manolo. Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTO, John Taylor. Emburrecimento programado. 1. ed. Campinas, SP: Kirion, 2019.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2005.

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

GONZAGA, Tomás Antônio. Cartas chilenas. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JANCSÓ, István. Na Bahia, contra o Império: história do ensaio de sedição de 1798. São Paulo: Hucitec; Salvador: EDUFBA, 1996.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MELO, Amanda Guerra; FELDMANN, Marina Graziela. Racismo religioso: os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo. Cadernos para o Professor, v. 2, n. 48, p. 94-104, 2024. Disponível em: <https://cadernosparaoprofessorese.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor/article/view/vol.48.2-artigo-7>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Ruam. Racismo religioso dificulta a implementação da Lei 10.639/03, afirma pesquisador. Porvir, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/racismo-religioso-implementacao-lei-10-639/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

QUINTO, Antonio Carlos; ROSABONI, Camilly. Legislação resulta de lutas e do aprofundamento de debates sobre o racismo. Jornal da USP, São Paulo, 21 nov. 2022. Atualizado em: 24 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/noticias/especial-lei-10-639-legislacao-resulta-de-lutas-e-do-aprofundamento-de-debates-sobre-o-racismo/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

REALE, Miguel. Filosofia do direito. São Paulo: Saraiva, 2002.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Racismo brasileiro: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SOUZA, Adriana Barreto de. Duque de Caxias: o homem por trás do monumento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. 20 anos da Lei 10.639: conquistas e desafios para uma educação antirracista. Juiz de Fora: UFJF, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/08/24/20-anos-da-lei-10-639-conquistas-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História Geral e do Brasil: Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2013.

VIEIRA, Maurício B. da Silva. Educação e Lei 10.639/03: questões desafiadoras na escola. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 11,

n. 28, p. 55-71, mar./maio 2019. DOI: 10.31418/2177-2770.2019.v11.n.28.p55-71.  
Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/717>. Acesso em: 24 abr.  
2026.