


## **RAÍZES AFRODIASPÓRICAS – DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA POR UM ENSINO ANTIRRACISTA NA LEI 10.639/2003**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-258>

**Data de submissão:** 21/01/2025

**Data de publicação:** 21/02/2025

**Antonio Nacílio Sousa dos Santos**

Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Horizonte, Ceará – Brasil.

E-mail: [naciliosantos23@gmail.com](mailto:naciliosantos23@gmail.com)

**Douglas Luiz de Oliveira Moura**

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Angra dos Reis, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: [douglasmourapbi@ufrj.br](mailto:douglasmourapbi@ufrj.br)

**Waldyr Barcellos Júnior**

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Endereço: Miracema, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: [waldyr\\_barcellos@hotmail.com](mailto:waldyr_barcellos@hotmail.com)

**Terezinha Sirley Ribeiro Sousa**

Doutora em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Endereço: Belém, Pará – Brasil.

E-mail: [terezinha.sirley@uepa.br](mailto:terezinha.sirley@uepa.br)

**Edimar Fonseca da Fonseca**

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Endereço: Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: [fonseca.edimar@gmail.com](mailto:fonseca.edimar@gmail.com)

**Marcus Antonio Cunha Bezerra**

Mestre em Administração

Instituição: Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Endereço: Horizonte, Ceará – Brasil.

E-mail: [marcuscunha9@gmail.com](mailto:marcuscunha9@gmail.com)

**Alcione Santos de Sousa**

Pós-Doutora em Ciências Agrárias

Instituição: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Endereço: Ananindeua, Pará – Brasil.

E-mail: [alcione.souza@uepa.br](mailto:alcione.souza@uepa.br)

**Ana Caroline da Silva Taumaturgo**

Graduando em Direito

Instituição: Centro Universitário do Norte (UniNorte)

Endereço: Manaus, Amazonas – Brasil.

E-mail: caroline.taumaturgo@gmail.com

**Antonio Marcos Rocha da Silva**

Mestre em Ensino na Educação Básica –

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

Endereço: Linhares, Espírito Santo – Brasil.

E-mail: antoniomarcos996327770@gmail.com

**Carla Renata de Oliveira**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Endereço: Caldas Novas, Goiás – Brasil.

E-mail: edfiscarla1@hotmail.com

**Alessandra Sagica Gonçalves**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Endereço: Belém, Pará – Brasil.

E-mail: alessandrasagicaa@gmail.com

**Bonifácio Araújo Guimarães**

Especialista em Educação de Jovens e Adultos

Instituição: Instituto Educacional Social de Portão (IESP)

Endereço: Lauro de Freitas, Bahia – Brasil.

E-mail: boni.guimaraes@hotmail.com.com

**Danilo Araujo Guimarães**

Mestre em Educação de Jovens e Adultos

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Endereço: São José do Jacuípe, Bahia – Brasil.

E-mail: danilo.guimaraes@enova.educacao.ba.gov.br

**Claudia Miranda da Silva Moura Franco**

Doutoranda em Teoria e Estudos Literários

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Endereço: Sinop, Mato Grosso – Brasil.

E-mail: claudia.franco@unesp.br

**Daniele Maria de Carvalho Santos**

Mestrando em Geografia

Instituição: Universidade Regional do Cariri (URCA)

Endereço: Viçosa do Ceará, Ceará – Brasil.

E-mail: dannygeo1452@gmail.com

## RESUMO

A implementação do ensino antirracista no Brasil é um passo fundamental para a construção de uma sociedade menos desigual. A escola pública, historicamente moldada por uma estrutura eurocêntrica, necessita urgentemente de processos de descolonização curricular que promovam a valorização dos saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros. A Lei 10.639/2003 emerge como uma ferramenta político-pedagógica essencial para enfrentar o racismo estrutural na educação e garantir o reconhecimento da contribuição dos povos africanos na formação da identidade nacional. Diante de uma raiz histórica onde a cultura negra, indígena e europeia se entrelaça em todos os espaços da vida social, é necessário conferir visibilidade, cor e objetividade a essa herança, superando a marginalização do conhecimento afro-brasileiro na educação pública escolar. Assim, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: como a implementação da Lei 10.639/2003 pode contribuir para a efetiva descolonização da educação escolar pública brasileira e a construção de um ensino verdadeiramente antirracista? Para tanto, teoricamente, recorreremos às obras de Gomes (2003), Munanga (2004; 2005), hooks (1994), Gonzalez (2020), Bernardino-Costa, *et. al.*, (2018), Santos, *et. al.*, (2024), Silva (1989), Henrique (2002), entre outros, bem como normativas como a Lei Federal número 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem de Minayo (2016), com caráter descritivo e bibliográfico, conforme Gil (2002) e orientada por um viés compreensivo na perspectiva weberiana (Weber, 1969). Os achados da pesquisa indicam que a implementação da Lei 10.639/2003 ainda enfrenta desafios estruturais, como a falta de formação adequada para professores, resistência institucional e a ausência de materiais didáticos que contemplem uma visão decolonial. No entanto, experiências exitosas demonstram que a incorporação de conteúdos afrocentrados e práticas pedagógicas antirracistas contribui significativamente para a valorização da identidade negra, a construção de uma consciência crítica nos estudantes e o combate ao racismo no ambiente escolar. O estudo conclui que a descolonização da escola pública é um processo que demanda a reestruturação curricular, a formação contínua de educadores e o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista. Descolonização Curricular. Lei 10.639/2003. Ensino Público.

## 1 INTRODUZINDO: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO BRASIL

A história da educação no Brasil é marcada por um modelo eurocêntrico que, ao longo dos séculos, marginalizou as culturas indígenas e afro-brasileiras. Desde o período colonial, a escola serviu como um instrumento de imposição dos valores europeus, silenciando os saberes e tradições dos povos originários e dos africanos escravizados. Como apontam Santos *et al.* (2024, p. 3), “[...] a estrutura escolar brasileira, desde seus primórdios, foi moldada para perpetuar uma visão monocultural, em que a cultura europeia se impõe como única forma legítima de conhecimento”. Complementando essa visão, Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 19) argumentam que “[...] a escola, em que deveria prevalecer a pluralidade de culturas e modos de ser, torna-se um agente reprodutor de um único padrão, sendo, portanto, o da cultura e das pessoas brancas”. Dito isso, Silva (2001: 141) afirma:

O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. Todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. Acrescenta-se ainda que, na maioria ou em uma grande parte das instituições escolares, o livro didático é tido como currículo prescritivo oficial das escolas, o que colabora para o fato de que muitos educadores sejam reprodutores das ideias contidas neste recurso didático. O professor, assim, acaba reproduzindo uma visão europeia do mundo e das pessoas, e, em muitos casos, acerca da cultura, da identidade do povo negro. Essa visão adotada contribui para a permanência da colonialidade no currículo, que é reproduzido através de um ensino monocultural, que discrimina e não valoriza as diversidades culturais dos estudantes.

Por conseguinte, a educação formal no Brasil começou com a chegada dos jesuítas no século XVI, cujo objetivo era catequizar os povos indígenas e inseri-los na lógica da colonização. Esse modelo de ensino, excludente e etnocêntrico, permaneceu mesmo após a abolição da escravidão, negando à população negra acesso à escolarização e a seus próprios referenciais históricos e culturais. Como destaca Munanga (2005, p. 15), “[...] o mito da democracia racial<sup>1</sup> sustentou a invisibilização da presença negra no currículo escolar, perpetuando um ensino que reforça o apagamento das contribuições afrodescendentes na construção da identidade nacional”. Além disso, Carvalho (2006,

---

<sup>1</sup> O mito da democracia racial tem sido uma das narrativas mais persistentes na história do Brasil, contribuindo para a perpetuação das desigualdades raciais ao mascarar a discriminação estrutural contra a população negra. Esse mito sustenta a ideia de que negros e brancos vivem em harmonia e possuem igualdade de oportunidades, negando assim a existência de práticas racistas e suas consequências históricas. Como argumenta Nilma Lino Gomes, esse discurso ideológico “[...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza’”. Instrumento formal da ideologia, um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas” (Souza, 1983, p. 25, apud Gomes, 2003, p. 57). Esse mecanismo não apenas nega a existência do racismo, mas também reforça estereótipos que naturalizam a marginalização da população negra, perpetuando a desigualdade sob o véu da suposta democracia racial. Para combater essa estrutura, é fundamental desconstruir esse mito por meio da educação e da valorização das narrativas negras na construção da identidade nacional. Ver: Gomes, N. L. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2003.

p. 87) aponta que “[...] uma atitude descolonizadora exige uma tomada de consciência em vários níveis, incluindo a revisão do papel das instituições escolares na reprodução de um pensamento eurocentrado”.

Entretanto, com a institucionalização da escola pública no século XIX, a exclusão da população negra do sistema educacional tornou-se ainda mais evidente. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888<sup>2</sup>, os afrodescendentes permaneceram à margem da sociedade, sem acesso à educação de qualidade e a políticas públicas que garantissem sua inclusão. Conforme Fanon (1968, p. 121), “[...] a marginalização da população negra não foi apenas social e econômica, mas também epistemológica, reforçando a alienação dos sujeitos racializados no ambiente escolar”. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 77) complementa que “[...] a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”.

Os níveis das taxas de analfabetismo para essa faixa etária [crianças de 7 a 14 anos de idade] são significativamente menores em 1999 do que em 1987, contudo, os valores observados em 1999 ainda são elevados. Os níveis de taxas de analfabetismo das crianças brancas se mantêm, de modo recorrente, abaixo das crianças negras e, mesmo assim, a intensidade da queda, ao longo dos anos 90, é maior entre as crianças brancas. Destaca-se ainda, que, apesar da melhora generalizada desse indicador entre brancos e negros, as taxas de analfabetismo dos negros, em 1999, equivalem às taxas dos brancos, em 1987, em todas as idades dessa faixa etária (Henriques, 2002, p. 47).

Porém, no século XX, com a expansão da escola pública, o racismo estrutural<sup>3</sup> continuou a operar, manifestando-se na segregação escolar e na ausência de conteúdos sobre a cultura afro-

<sup>2</sup> Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, os afrodescendentes permaneceram à margem da sociedade, enfrentando exclusão social e econômica. A ausência de políticas públicas efetivas para a inserção dessa população na sociedade livre resultou na sua marginalização sistemática, limitando seu acesso à educação e ao mercado de trabalho. Como destaca Rocha (2011, p. 17), “[...] a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para atender à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escola diferente para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não”. Dessa forma, a desigualdade racial consolidou-se como um elemento estrutural da sociedade brasileira, perpetuando a vulnerabilidade dos afrodescendentes. Ver: Rocha, M. *A lei 10.639 de 2003 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola*. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, 2011.

<sup>3</sup> O racismo estrutural refere-se a um sistema de desigualdades racializadas que permeia as instituições, normas e práticas sociais, reproduzindo assimetrias de poder que favorecem determinados grupos raciais em detrimento de outros. Diferente das formas individuais de racismo, o racismo estrutural opera de maneira difusa e sistêmica, moldando oportunidades, acesso a direitos e condições de vida de maneira desigual. No Brasil, esse fenômeno se manifesta na marginalização da população negra em diversas esferas, como a educação, o mercado de trabalho e o sistema de justiça criminal, perpetuando um ciclo de exclusão e violência institucionalizada. Conforme Bento (2022) argumenta, o “pacto da branquitude” mantém essas estruturas de privilégio, naturalizando desigualdades e dificultando transformações efetivas. Para além de sua dimensão histórica, o racismo estrutural é continuamente atualizado por mecanismos de poder que, como exposto por Almeida (2019), reforçam a hierarquia racial mesmo na ausência de intenções discriminatórias explícitas. Portanto,

brasileira nos currículos. A educação brasileira manteve um viés assimilacionista, onde as culturas não brancas eram vistas como exóticas ou inferiores. Segundo Munanga (2005, p. 83), “[...] a escola ainda reproduz estereótipos raciais que colocam a cultura negra em posição de subalternidade, reduzindo-a a aspectos folclóricos ou históricos secundários”. Além disso, Ribeiro (2019, p. 7) reforça que “[...] a educação antirracista é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo necessário incluir a história e as contribuições das populações negras nos currículos escolares”.

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 1989, p. 57).

Diante desse cenário, a luta por uma educação antirracista ganhou força nos anos 2000, especialmente com a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa lei representou um marco na luta pela descolonização do currículo escolar, ainda que sua implementação tenha encontrado diversos entraves. Como apontam Santos *et. al.*, (2024, p. 4), “[...] a resistência à implementação da Lei 10.639/2003 demonstra o quanto o racismo estrutural ainda permeia as instituições educacionais no Brasil”. Da mesma forma, Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 19) observam que “[...] a lei busca desconstruir o mito da democracia racial e reforçar a luta antirracista nas escolas”.

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História

---

combater o racismo estrutural exige não apenas a superação de preconceitos individuais, mas mudanças profundas nas políticas públicas, na cultura institucional e na forma como a sociedade reconhece e confronta suas desigualdades raciais. Ver: Almeida, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019; Bento, M. A. da S. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.



Logo, a perspectiva decolonial na educação propõe um rompimento com a hegemonia eurocêntrica e a valorização dos saberes afrodiaspóricos, reconhecendo a escola como um espaço de resistência e reconstrução identitária. Para Fanon (1968, p. 169), “[...] descolonizar a educação significa redefinir os parâmetros do conhecimento, deslocando o centro da narrativa para incluir as vozes historicamente silenciadas”. Maldonado-Torres (2007, p. 88) reforça que “[...] a libertação do pensamento colonial passa pela reconstrução das estruturas educacionais e pelo reconhecimento da diversidade epistêmica”.

Entretanto, a implementação de uma educação intercultural e descolonizadora requer não apenas mudanças curriculares, mas também a formação de professores comprometidos com a valorização das histórias e epistemologias negras. Como apontam Santos *et. al.*, (2024, p. 3), “[...] sem uma formação docente que problematize o racismo e promova a equidade racial, a escola continuará a reproduzir desigualdades históricas”. Marques e Calderoni (2020, p. 99) acrescentam que “[...] essas legislações provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica, desafiando a adoção de práticas pedagógicas que rompam com os legados eurocêntricos”.

Por conseguinte, a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva no Brasil exige um compromisso efetivo com a valorização das raízes afrodiaspóricas. A escola deve ser um espaço de resistência e empoderamento, onde as crianças negras possam se reconhecer e se afirmar como sujeitos históricos. Como concluem Santos *et. al.*, (2024, p. 4), “[...] a educação antirracista não é apenas uma necessidade, mas um direito fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

O presente artigo tem como objetivo central analisar a implementação da Lei 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro, identificando os avanços e desafios enfrentados por educadores e instituições na construção de um ensino antirracista. A partir dessa análise, busca-se propor práticas pedagógicas que possam efetivamente integrar a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, promovendo uma educação mais inclusiva e decolonial (Santos, *et. al.*, 2024). Dessa forma, é essencial compreender como a referida lei tem sido incorporada nas instituições de ensino, e em que medida sua aplicação tem contribuído para o combate ao racismo estrutural no Brasil.

Além disso, este estudo busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: como a implementação da Lei 10.639/2003 pode contribuir para a efetiva descolonização da educação escolar pública brasileira e a construção de um ensino verdadeiramente antirracista? Para isso, considera-se que a formação docente, a revisão curricular e a produção de materiais didáticos são aspectos

fundamentais para o sucesso da política educacional antirracista. Segundo Santos (2009, p. 22), “[...] o ensino dos conteúdos étnico-raciais deve ensinar uma educação antirracista que busque fortalecer a identidade, assim como a ancestralidade e o reconhecimento dos processos de resistência desses povos, no intuito de que esse saber, fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamento, contribua com o projeto de educar para a igualdade racial”. Com isso, espera-se contribuir para a elaboração de estratégias que ampliem a representatividade das culturas afro-brasileiras e africanas nos espaços escolares.

A relevância deste estudo reside na necessidade de promover a igualdade racial por meio da educação, garantindo que a história e as contribuições da população afro-brasileira sejam reconhecidas como elementos fundamentais na construção da identidade nacional. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, tem o papel crucial de desconstruir práticas discriminatórias e criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade cultural. Como enfatizam Oliveira e Candau (2010, p. 32), “[...] a Lei 10.639/2003 busca desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”. Dessa forma, compreender os desafios e possibilidades da implementação dessa lei é essencial para avançar na construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

Além disso, a valorização das contribuições afro-brasileiras na formação da sociedade é uma questão de justiça histórica e reparação social. A invisibilização das culturas africanas no ensino tem sido um dos principais fatores para a reprodução do racismo estrutural dentro das instituições de ensino. Como destaca Santos (2009, p. 22), “[...] o reconhecimento da contribuição da população negra deve ser parte fundamental da formação educacional, criando espaços que rompam com os estereótipos e promovam uma identidade negra positiva”. Assim, este artigo busca contribuir com reflexões e propostas que possam fortalecer o ensino da cultura afro-brasileira, assegurando que a escola seja um espaço de resistência e empoderamento para as novas gerações.

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA, COMPREENSIVA E BIBLIOGRÁFICA NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para a análise da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto educacional, priorizando a compreensão dos significados e experiências dos sujeitos envolvidos. Como destaca Minayo (2006, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das



crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, o estudo buscou captar não apenas os aspectos objetivos das práticas pedagógicas, mas também as percepções, desafios e avanços vivenciados pelos educadores na implementação da referida legislação. Esse enfoque permitiu uma investigação aprofundada sobre a construção de práticas pedagógicas antirracistas e suas implicações na formação docente e no currículo escolar. Como destaca Minayo (2016, p. 20-21):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

A pesquisa foi delineada como um estudo descritivo e bibliográfico, conforme a concepção de Gil (2002), que enfatiza a importância da revisão da literatura para embasar teoricamente os fenômenos investigados. Segundo o autor, “[...] a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador obter informações precisas sobre o estado da arte de um determinado tema, identificando lacunas e contribuindo para a formulação de novos questionamentos” (Gil, 2002, p. 50). Assim, foram analisadas obras e documentos que abordam a educação antirracista, a legislação educacional e a história e cultura afro-brasileira, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (Gil, 2002, p. 50).

Além disso, a pesquisa foi orientada por um viés compreensivo na perspectiva weberiana, buscando entender a ação dos professores e gestores educacionais na implementação da Lei 10.639/2003 a partir do sentido atribuído por esses sujeitos às suas práticas. Como destaca Weber (1969, p. 110), “[...] a compreensão refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta”. Essa abordagem permitiu analisar as motivações, dificuldades e estratégias adotadas pelos docentes para incorporar conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar, considerando suas experiências e contextos socioculturais.

O estudo baseou-se na triangulação de métodos, combinando análise documental e revisão bibliográfica para garantir uma visão ampla e aprofundada do tema. Segundo Minayo (2016, p. 23), “[...] os pesquisadores qualitativos devem considerar que a linguagem, os símbolos, as práticas e as

relações sociais são inseparáveis, e que o estudo da realidade deve englobar todos esses aspectos”. Nesse sentido, foram analisados documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), além de artigos acadêmicos e obras que discutem o racismo estrutural e a educação antirracista.

A abordagem compreensiva adotada também permitiu uma análise crítica das dificuldades enfrentadas na implementação da Lei 10.639/2003, considerando os desafios estruturais e institucionais que impactam a efetivação de uma educação mais inclusiva. Conforme destaca Weber (1949, p. 90), “[...] os cientistas sociais devem apreender o mundo social sem eliminar a integridade subjetiva dos atores que atribuem significado às suas ações”. Assim, buscou-se compreender as percepções dos educadores quanto à efetividade da legislação, bem como as barreiras impostas por currículos eurocêntricos e pela falta de formação específica.

Adicionalmente, a pesquisa qualitativa proporcionou uma análise detalhada das experiências docentes no ensino da cultura afro-brasileira, destacando iniciativas bem-sucedidas e lacunas existentes na formação dos professores. Como afirma Minayo (2006, p. 61), “[...] o trabalho de campo permite ao pesquisador uma aproximação empírica com a realidade estudada, possibilitando uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos sociais”. Essa perspectiva reforça a necessidade de um olhar atento às experiências dos docentes, suas metodologias e os desafios encontrados na sala de aula.

Desse modo, a perspectiva utilizada foi fundamental para a construção de uma visão crítica sobre a implementação da Lei 10.639/2003, contribuindo para o debate sobre a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir a formação docente e a revisão curricular. Como pontua Minayo (2016, p. 20), “[...] a pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos, pois seu objetivo central é compreender a realidade social a partir das interações e das significações dos sujeitos”. Dessa maneira, este estudo reforça a importância da pesquisa social na identificação de caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

### **3 RAÍZES AFRODIASPÓRICAS: DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA POR UM ENSINO ANTIRRACISTA NA LEI 10.639/2003**

A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco fundamental na luta contra o racismo estrutural no Brasil ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Essa legislação modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB)<sup>4</sup>, impondo a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e representativa dos povos negros na formação dos estudantes. Segundo Sales Augusto dos Santos (2003, p. 33), “[...] 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”. Além disso, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p. 40): “[...] a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares busca corrigir injustiças históricas, combater discriminações e enfatizar a inclusão social”.

A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura (Moore, 2003, p. 134).

Entretanto, a principal diretriz da Lei 10.639/2003 não se restringe apenas à obrigatoriedade do ensino de conteúdos afro-brasileiros e africanos. Para que sua implementação seja efetiva, é necessário que as escolas realizem uma reestruturação curricular, promovam uma formação adequada para os docentes e incluam práticas pedagógicas que realmente valorizem as culturas marginalizadas. Como destaca o Parecer CNE/CP 03/2004<sup>5</sup> (2004, p. 18): “[...] não se trata apenas de mudar um foco

<sup>4</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece os princípios e normas fundamentais para a organização e o funcionamento da educação no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Essa legislação tem como base a garantia do direito à educação de qualidade, assegurando a inclusão, equidade e diversidade no ensino. Além disso, a LDB define as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na gestão educacional, bem como orienta as diretrizes curriculares, a formação de professores e o financiamento da educação. Ao longo dos anos, a LDB passou por diversas atualizações para adequar-se às demandas sociais e educacionais do país, incorporando aspectos como a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos e a valorização da educação inclusiva e das relações étnico-raciais no currículo escolar. Dessa forma, a LDB é um pilar essencial para a estruturação do sistema educacional brasileiro, buscando garantir uma formação cidadã e democrática para os estudantes. Ver: Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, 1996.

<sup>5</sup> O Parecer CNE/CP 03/2004, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), representa um marco normativo na consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse parecer surge em resposta à necessidade de implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. O documento orienta a reformulação das práticas pedagógicas para que contemplem a valorização da diversidade étnico-racial, promovendo a superação do racismo estrutural no ambiente educacional. Além disso, destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar e da formação de professores capacitados para trabalhar com conteúdos que reafirmam a identidade e a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, o Parecer CNE/CP 03/2004 configura-se como um instrumento essencial para a implementação de uma educação antirracista, comprometida com a equidade e a justiça social. Brasil. Ver: Conselho Nacional de Educação. *Parecer*

etnocêntrico de raiz europeia para um africano, mas de ampliar os currículos para refletir a diversidade cultural e racial do Brasil”. Todavia, muitas instituições de ensino ainda resistem à implementação dessas mudanças, perpetuando narrativas eurocêtricas que minimizam a importância da educação antirracista.

Outro ponto que destacamos sobre a Lei 10.639 diz respeito à compreensão de que todos os profissionais da educação, e não somente das disciplinas de História e Artes, mais, sim todas as áreas, como é caso da Geografia, devem buscar contemplar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Isto requer uma revisão sumária dos currículos e das práticas de ensino/pedagógicas que vêm sendo desenvolvidos na escola. Ressignificar a escola nesse sentido é uma tarefa de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, independentemente da área e/ou do seu pertencimento étnico-racial. Desta maneira, o ensino dos conteúdos étnico-raciais deve ensinar uma educação antirracista que busque fortalecer a identidade, assim como a ancestralidade e o reconhecimento dos processos de resistência desses povos (Santos, 2009, p. 22).

Como podemos depreender do trecho acima, a implementação da Lei 10.639/2003 representa um marco para a promoção de uma educação antirracista no Brasil. No entanto, sua efetividade depende de ações concretas para a reestruturação curricular e a formação de docentes comprometidos com a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 32), a legislação visa “[...] desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”. Além disso, o Parecer CNE/CP 03/2004 reforça que “[...] não se trata apenas de mudar um foco etnocêntrico de raiz europeia para um africano, mas de ampliar os currículos para refletir a diversidade cultural e racial do Brasil” (Brasil, 2004, p. 18). Portanto, a escola deve se tornar um espaço de ressignificação e ampliação dos saberes, promovendo um ensino que não apenas reconheça a diversidade, mas a valorize ativamente.

Entretanto, a resistência institucional à implementação efetiva da Lei 10.639/2003 reflete a persistência do racismo estrutural na educação brasileira. A centralidade do eurocentrismo nos currículos escolares impede a valorização das epistemologias negras<sup>6</sup>, o que reforça desigualdades históricas. Como apontam Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 19), “[...] a proposta da lei propõe o

---

CNE/CP 03/2004: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

<sup>6</sup> Epistemologias negras referem-se à valorização dos saberes, práticas e tradições oriundas das comunidades afrodescendentes, que historicamente foram marginalizados pelo paradigma eurocêntrico dominante. Essas abordagens propõem uma reconstrução do conhecimento a partir das experiências, memórias e lutas dos povos negros, evidenciando a importância da ancestralidade, da oralidade e das práticas coletivas na constituição de saberes que desafiam as estruturas tradicionais de poder. Ao reafirmar a validade e a relevância dos conhecimentos negros, essas epistemologias possibilitam uma reflexão crítica sobre os mecanismos de exclusão e incentivam a construção de uma sociedade mais justa e plural, na qual a diversidade cultural é reconhecida e celebrada. Carneiro, S. *Epistemologias negras: saberes e lutas para a emancipação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

encontro, o reconhecimento e o caminhar diariamente juntos, para que assim seja capaz de fazer romper a hegemonia epistemológica eurocentrada e, por conseguinte, avançar com a luta antirracista no ambiente escolar”. Da mesma forma, Santos (2009, p. 22) destaca que “[...] ressignificar a escola nesse sentido é uma tarefa de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, independentemente da área e/ou do seu pertencimento étnico-racial”. Por conseguinte, combater essa resistência exige políticas educacionais que assegurem uma aplicação consistente da legislação.

Além disso, para que a lei cumpra seu papel transformador, é essencial que os docentes sejam preparados para abordar a temática de maneira transversal, em todas as disciplinas. Como destaca o Parecer CNE/CP 03/2004 (2004, p. 20), “[...] o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais [...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais”. No entanto, Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 7) alertam que “[...] o apagamento dos negros e conteúdos a eles referentes está na base dos desafios verificados pela população negra para se manter cativa aos bancos escolares, tendo em vista que o sistema escolar, por vezes, atua como o principal instrumento responsável por promover o processo do epistemicídio<sup>7</sup> e o branqueamento<sup>8</sup> das mentes e dos comportamentos”. Dessa forma, a responsabilidade pela promoção de uma educação antirracista não pode ser restrita a algumas áreas do conhecimento, mas sim incorporada de forma interdisciplinar.

Todavia, a ausência de diretrizes mais detalhadas sobre a formação docente é um dos entraves para a consolidação da lei. A falta de políticas públicas eficazes para capacitação de educadores faz com que a implementação da lei fique dependente da iniciativa individual dos docentes, o que compromete sua efetividade. Segundo Sales Augusto dos Santos (2003, p. 34), “[...] a legislação

<sup>7</sup> O epistemicídio refere-se à supressão sistemática de conhecimentos, saberes e modos de existência de determinados grupos sociais, especialmente daqueles historicamente colonizados e subalternizados, como os povos indígenas e afrodescendentes. Esse processo ocorre por meio da desvalorização e marginalização de epistemologias não ocidentais, sendo impulsionado por estruturas coloniais de dominação que privilegiam a ciência europeia como única forma legítima de conhecimento. Conforme destaca Santos (2007), o epistemicídio é uma forma de violência que sustenta a desigualdade global ao silenciar narrativas, tradições e formas de saber que poderiam contribuir para um mundo mais plural e democrático. Superar o epistemicídio exige um movimento decolonial, que reconheça a diversidade epistêmica e promova a justiça cognitiva, garantindo espaço para diferentes formas de conhecimento na produção acadêmica e nas políticas educacionais. Ver: Santos, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Revista Crítica de Ciências Sociais, (78), 3-46, 2007.

<sup>8</sup> O branqueamento foi uma ideologia e prática social implementada no Brasil e em outros países latino-americanos no final do século XIX e início do século XX, baseada na crença racista de que a miscigenação progressiva com populações brancas levaria ao desaparecimento das populações negras e indígenas, resultando em uma sociedade considerada “mais desenvolvida”. Esse processo estava ligado a políticas estatais que incentivavam a imigração europeia e marginalizavam a população negra recém-liberta da escravidão, dificultando seu acesso a direitos básicos, como educação, trabalho e moradia digna. Conforme Schwarcz (1993) analisa, o branqueamento não foi apenas uma estratégia demográfica, mas também um projeto ideológico que associava a branquitude à modernidade e ao progresso, perpetuando desigualdades raciais estruturais que persistem até hoje. Ver: Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores”. Assim, sem uma capacitação adequada dos educadores, há o risco de que esses temas sejam abordados de maneira superficial ou estereotipada.

Diante desse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas para que contemplem a diversidade de forma significativa. Segundo Marques e Calderoni (2020, p. 99), é fundamental “[...] assumir novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional com alguns pressupostos não-eurocêntricos, pois claramente propõe ampliar o foco dos currículos não se tratando de substituir um foco eurocêntrico por um africano”. Isso implica a revisão dos materiais didáticos, a incorporação de narrativas plurais e a promoção de espaços de debate sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

Desse modo, a efetivação da Lei 10.639/2003 exige um compromisso coletivo para a transformação da educação brasileira. Como afirma o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009, p. 49): “[...] a educação das relações étnico-raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas”. Complementando essa visão, Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 20) destacam que “[...] a centralidade do eurocentrismo no currículo escolar, os estereótipos presentes nos materiais didáticos que associam a população negra somente a elementos negativos colaboram para a perpetuação de uma sociedade racista”. Logo, somente com a articulação entre políticas públicas, formação docente e revisão curricular será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Além de prever mudanças no currículo escolar, a legislação estabelece que as escolas promovam atividades e debates sobre a cultura afro-brasileira e africana, incluindo a comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra<sup>9</sup> em 20 de novembro. Esse aspecto da lei reforça a importância de uma abordagem transversal da educação antirracista. Segundo Santos (2003, p. 34), “[...] a

<sup>9</sup> O Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, é uma data de grande importância no Brasil, pois representa a resistência e a luta da população negra contra o racismo e a desigualdade social. A escolha desse dia remete à morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo da resistência negra contra a escravidão. Instituído oficialmente pela Lei nº 12.519/2011, o Dia da Consciência Negra tem como objetivo promover a reflexão sobre a história, a cultura afro-brasileira e os impactos do racismo estrutural na sociedade. Segundo Gomes (2017), a data também fortalece a valorização das contribuições dos povos africanos na formação do Brasil e incentiva políticas afirmativas para a superação das desigualdades raciais. Mais do que uma celebração, essa data reforça a necessidade de uma educação antirracista e do reconhecimento da luta histórica da população negra por direitos e cidadania. Ver: Gomes, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017; Brasil. *Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011: Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra*. Diário Oficial da União, 2011.



implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo, e sua aplicação exige não apenas mudanças curriculares, mas também a qualificação contínua dos professores”. Logo, é fundamental que haja um acompanhamento rigoroso da implementação da lei, garantindo que sua aplicabilidade ultrapasse o campo das normativas e se concretize na realidade escolar.

O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Pensamos que o estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracismo. [...] A lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino (Santos, 2003, p. 34).

Porém, um dos maiores desafios na implementação da Lei 10.639/2003 é a resistência de alguns setores educacionais à incorporação de uma visão decolonial e inclusiva. A falta de materiais didáticos adequados e a pouca formação dos docentes para abordar essas temáticas são obstáculos significativos. Como destaca Munanga (2005, p. 15), “[...] a escola, ao longo da história, tem reforçado uma visão eurocêntrica do conhecimento, silenciando e desqualificando outras epistemologias, incluindo as africanas”. De acordo com Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 19), “[...] é necessário um investimento contínuo na capacitação de professores e na produção de material didático que contemple uma abordagem afrocentrada”. Portanto, garantir que os professores tenham uma formação adequada para lidar com o tema é essencial para o sucesso da legislação.

A educação brasileira é marcada pela exclusão da população negra. Assim, pois, pautada num ensino eurocêntrico que contribuiu para o apagamento e silenciamento dos saberes e ancestralidade dos grupos dominados. O enfrentamento para mudar essa realidade remonta desde o período da escravidão, se pensarmos na luta e resistência dos negros escravizados para manter sua cultura e identidade, até chegar aos movimentos sociais atuais, em especial o movimento negro brasileiro. [...] Diante desse cenário, após lutas e reivindicações dos movimentos sociais, importantes medidas de combate às desigualdades étnico-raciais foram conquistadas, sobretudo no campo da educação, como por exemplo, podemos citar a promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o desenvolvimento de temáticas sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino público e privado brasileiro (Ferreira, Teles & Araújo, 2023, p. 10).

Ademais, outro ponto crucial da legislação é a necessidade de garantir que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restrinja apenas a datas comemorativas ou disciplinas específicas, mas que seja incorporado de maneira transversal em todas as áreas do conhecimento. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009, p. 49), “[...] a educação das relações étnico-raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas”. Para Mignolo (2008, p. 22), “[...] a descolonização do currículo

exige uma ruptura epistemológica com o modelo educacional hegemônico, possibilitando novas perspectivas de ensino”. Dessa maneira, a implementação eficaz da lei requer um compromisso com a transformação estrutural do ensino.

Contudo, apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/2003, ainda há um longo caminho a percorrer para sua efetiva implementação. Muitos professores não se sentem preparados para abordar a temática afro-brasileira em sala de aula devido à falta de formação adequada durante sua graduação. Como observa Santos (2003, p. 35), “[...] as universidades não reformularam seus currículos para incluir a formação de professores aptos a ministrar conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Isso reforça a necessidade de mudanças não apenas na educação básica, mas também no ensino superior, garantindo que futuros docentes tenham uma formação compatível com as exigências da legislação. Segundo Santos (2003: 34):

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula.

Além disso, a resistência institucional ainda se manifesta de diversas formas, desde a omissão no cumprimento da lei até a relutância de gestores educacionais em modificar a estrutura curricular. Endossamos, novamente, o que apontam Oliveira e Candau (2010, p. 9), “[...] a transformação do currículo não significa substituir um modelo eurocêntrico por um africano, mas sim construir um ensino que valorize todas as contribuições culturais e históricas que formam a identidade brasileira”. Portanto, para que a legislação cumpra seu propósito, é necessário que haja um esforço conjunto entre escolas, universidades, órgãos governamentais e movimentos sociais na luta por uma educação antirracista de fato.

Assim, a Lei 10.639/2003 representa um passo significativo na luta contra o racismo e na valorização da cultura afro-brasileira, mas sua efetividade depende de um compromisso real por parte das instituições educacionais e dos profissionais da educação. Para Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 19), “[...] a construção de uma educação antirracista exige não apenas mudanças formais na legislação, mas uma transformação na mentalidade dos educadores e gestores escolares”. Assim, garantir a plena

implementação dessa lei é fundamental para promover uma sociedade menos injusta, onde todas as vozes sejam devidamente reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar.

A Lei 10.639/2003 visa à superação do racismo estrutural na sociedade brasileira, propondo mudanças no currículo escolar que garantam a visibilidade das culturas afro-brasileiras e africanas. No entanto, sua implementação efetiva exige um compromisso contínuo das instituições educacionais e dos gestores públicos. O simples cumprimento formal da legislação não é suficiente; é necessário transformar as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, promovendo um ensino que valorize a diversidade e reconheça a importância da história dos povos negros na formação do Brasil. Sem essa mudança estrutural, a lei corre o risco de ser apenas um documento normativo sem impacto real na educação (Ferreira, Teles & Araújo, 2023, p. 19).

Em consequência do que já foi exposto, a descolonização do currículo escolar é um passo fundamental para garantir que a educação contemple a diversidade cultural e epistêmica de maneira ampla e representativa. Durante séculos, a escola serviu como um espaço de reprodução do conhecimento eurocêntrico, relegando as epistemologias africanas, indígenas e populares a um papel marginal. Segundo Silva (1995, p. 13), “[...] as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade”. Por conseguinte, é essencial questionar o formato tradicional do ensino e promover práticas pedagógicas que considerem diferentes matrizes epistêmicas.

Entretanto, a resistência à implementação de um currículo descolonizado persiste devido a uma estrutura educacional profundamente enraizada na colonialidade. A centralidade do eurocentrismo nos currículos escolares impossibilita uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e histórica. Como apontam Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 19), “[...] a construção de uma educação antirracista exige não apenas mudanças formais na legislação, mas uma transformação na mentalidade dos educadores e gestores escolares”. Além disso, Arroyo (2011, p. 13) destaca que “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado”. Assim, para que a descolonização do ensino se efetive, é necessário um esforço contínuo de reformulação curricular que desafie as estruturas normativas hegemônicas.

Por outro lado, a inserção de perspectivas afrocentradas nos currículos escolares não significa apenas adicionar conteúdos sobre África e afrodescendência, mas sim repensar criticamente o próprio processo educativo. Para Munanga (2005, p. 15), “[...] a escola, ao longo da história, tem reforçado uma visão eurocêntrica do conhecimento, silenciando e desqualificando outras epistemologias, incluindo as africanas”. Dessa maneira, é fundamental que o currículo incorpore práticas pedagógicas que valorizem a cultura e a ancestralidade dos povos afro-brasileiros e indígenas. Portanto, a

introdução de uma visão decolonial no currículo deve ir além da inclusão superficial de temas e se estruturar em uma abordagem pedagógica comprometida com a mudança social.

Além disso, a valorização dos saberes tradicionais e das epistemologias afro-brasileiras e indígenas implica uma mudança na forma como o conhecimento é produzido e transmitido. Historicamente, a escola tem privilegiado um modelo de ensino baseado em referenciais europeus, o que marginaliza os conhecimentos tradicionais dos povos africanos e indígenas. Como observa Silva (2010, p. 101-102), “[...] o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Logo, descolonizar o currículo significa reconhecer esses saberes como legítimos e fundamentais na construção do conhecimento escolar. Como reforça Mignolo (2008, p. 295), “[...] o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos”.

No entanto, um dos grandes entraves para a descolonização do currículo é a ausência de materiais didáticos adequados. Muitos livros didáticos ainda retratam a história africana e afro-brasileira de maneira estereotipada, reforçando narrativas coloniais e eurocêntricas. Como aponta Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 10), “[...] a educação brasileira é marcada pela exclusão da população negra. Assim, pautada num ensino eurocêntrico que contribuiu para o apagamento e silenciamento dos saberes e ancestralidade dos grupos dominados”. Por isso, políticas públicas devem ser direcionadas à produção de materiais pedagógicos que contemplem a diversidade de forma mais representativa.

Todavia, a formação docente também desempenha um papel crucial nesse processo de transformação curricular. Muitos professores não se sentem preparados para abordar a temática afro-brasileira e indígena em sala de aula devido à falta de formação adequada durante sua graduação. Como observa Santos (2003, p. 34), “[...] as universidades não reformularam seus currículos para incluir a formação de professores aptos a ministrar conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Assim, é imprescindível que as licenciaturas passem por reformulações para contemplar conteúdos que dialoguem com a perspectiva antirracista. Como argumenta Marques e Calderoni (2020, p. 99), “[...] assumir novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional implica romper com a hegemonia do pensamento eurocêntrico”.

Assim, a descolonização do currículo escolar exige um esforço coletivo e estruturado para transformar a educação em um espaço de diversidade, representatividade e valorização dos saberes tradicionais. Como destaca o Parecer CNE/CP 03/2004 (2004, p. 18), “[...] a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores”.

Dessa maneira, garantir a efetividade dessas mudanças é essencial para promover uma educação antirracista e democrática.

A predominância das epistemes eurocêtricas nos diálogos e espaços formativos é diretamente vinculada com as ausências de epistemes outras, pois as primeiras, autoafirmadas enquanto universais, foram negando e silenciando as narrativas e histórias dos povos ditos sub-humanos. Assim, a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência (Santos, 2007, p. 1).

Compreende-se que a predominância das epistemes eurocêtricas nos diálogos e espaços formativos está diretamente associada à exclusão de outras epistemologias, como as africanas, indígenas e populares. O pensamento abissal, conforme definido por Santos (2007), reforça a ideia de que as formas de conhecimento eurocêtricas foram autoafirmadas como universais, negando e silenciando os saberes dos povos considerados subalternizados. Como endossa Santos (2007, p. 1), “[...] o universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência”. Esse processo de exclusão é sustentado pela hegemonia do pensamento colonial, que estabelece hierarquias de saber e reforça a marginalização dos conhecimentos não ocidentais. Por conseguinte, a manutenção dessa estrutura educacional resulta na perpetuação do epistemicídio, fenômeno que nega a legitimidade dos saberes não ocidentais. Endossamos, novamente, o que aponta Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 10), “[...] o apagamento dos negros e conteúdos a eles referentes está na base dos desafios verificados pela população negra para se manter cativa aos bancos escolares, tendo em vista que o sistema escolar, por vezes, atua como o principal instrumento responsável por promover o processo do epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos”.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível questionar os mecanismos que sustentam essa exclusão no campo educacional. A marginalização de epistemologias não ocidentais ocorre tanto pela contestação da validade de seus saberes quanto pela ausência de conteúdos relacionados nos currículos oficiais. Como destaca Santos (1996, p. 104), “[...] o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar”. Ou seja, não se trata apenas de uma questão de ausência de conteúdos afro-brasileiros e indígenas nos currículos, mas de um processo sistemático que busca apagar e deslegitimar esses conhecimentos. Além disso, Reis (2020, p. 9) observa que “[...] em face à pressão aculturadora e civilizatória dos modelos europeus, que produzem subjetividades, padrões estéticos, moralidades e sensibilidades, afirmam-se saberes locais, geopoliticamente situados, que se colocam contra os legados epistemológicos do eurocentrismo e contra as injustiças sociais, raciais e epistêmicas que lhes são

intrínsecas”. Portanto, combater essa marginalização exige uma revisão profunda da estrutura curricular, de modo a integrar e valorizar diferentes epistemologias.

Em razão dos processos de exclusão sofridos pela população negra, há uma forte limitação do alcance de negros e negras aos locais de acesso, divulgação e compartilhamento dos saberes oficializados. Tal fato tem colaborado para o estabelecimento de um sistema de descrédito aos modelos de conhecimentos produzidos por africanos, indígenas e seus descendentes. Com base nesse cenário, faz-se necessário ponderar a respeito da construção de narrativas oficiais e de referências identitárias a partir de vieses que desqualificam outras culturas, conhecimentos e cosmovisões, baseadas numa ótica hierarquizante que, no limite, não reconhece epistemologias não hegemônicas (Ferreira, Teles & Araújo, 2023, p. 4).

Além disso, a reprodução do pensamento eurocêntrico nos currículos escolares ocorre por meio da imposição de narrativas históricas e culturais que valorizam exclusivamente as contribuições da civilização ocidental. Esse processo impacta diretamente a formação identitária dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Segundo Silva (2010, p. 101-102), “[...] o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial [grifo nosso]. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Assim, quando os estudantes negros e indígenas não se veem representados nos materiais didáticos e na estrutura curricular, há um enfraquecimento de sua autoestima e pertencimento social. Essa exclusão não se limita ao campo simbólico, mas também reflete práticas institucionais que perpetuam desigualdades educacionais. Como aponta Mignolo (2008, p. 324), “[...] pensar a partir das populações que tiveram/têm suas vozes silenciadas e negadas significa um ato de desobediência epistêmica”. Logo, a desconstrução dessas práticas coloniais na educação passa pelo reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Assim, de acordo com Ferreira, Teles & Araújo (2023, p. 15):

A escola, historicamente, constitui-se em um dos agentes sociais responsáveis por retratar negativamente o ser negro e sua cultura, devido por vezes permanecer apresentando uma imagem que o inferioriza. Assim, faz-se necessária a aprovação de legislações educacionais, a exemplo, da Lei 10.639/03, para que haja o desenvolvimento de processos educativos interculturais, garantindo a mediação e a valorização de práticas pedagógicas na qual a pluralidade de saberes seja respeitada e legitimada, de modo que confronte a herança colonial ainda presente no currículo escolar.

Por essa razão, a descolonização do currículo escolar emerge como uma necessidade urgente para promover uma educação mais inclusiva e representativa. Esse processo não se resume à mera adição de conteúdos sobre culturas afro-brasileiras e indígenas, mas implica uma transformação estrutural na maneira como o conhecimento é produzido e transmitido. Dessa forma, romper com a invisibilização dos saberes tradicionais requer um esforço coletivo e contínuo. Como ressalta Sousa Santos (2020, p. 19), “[...] o trabalho acadêmico a respeito de pós-colonialismo e descolonialidade



gira em torno das consequências ou repercussões do colonialismo europeu nos modos contemporâneos de pensar e atuar, tanto em nível social quanto em níveis político e cultural”. Isso significa que a luta pela descolonização da educação está diretamente ligada a processos mais amplos de transformação social e política.

Todavia, para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é fundamental a participação ativa dos educadores e gestores escolares na implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade epistêmica. A construção de um currículo descolonizado não pode ser uma tarefa isolada, mas sim um esforço coletivo que envolva professores, pesquisadores, gestores e estudantes. Isso inclui a produção de materiais didáticos mais representativos e a formação docente voltada para a educação antirracista. Endossamos o argumento de Marques e Calderoni (2020, p. 99): “[...] essas legislações provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental, que desafia a adoção de práticas pedagógicas que não silenciaram diante dos legados eurocêtricos”. Além disso, Oliveira e Candau (2010, p. 32) alertam que “[...] sem um compromisso efetivo das instituições educacionais e dos órgãos governamentais, a legislação corre o risco de tornar-se apenas uma formalidade sem impacto real”.

Além desses fatores, a formação de professores desempenha um papel central na implementação de uma educação antirracista efetiva, pois é por meio da capacitação docente que se garante a abordagem adequada das relações étnico-raciais no currículo escolar. No entanto, a ausência de formação específica ainda constitui um dos principais desafios para a efetivação da Lei 10.639/2003. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, “[...] há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais” (Brasil, 2004, p. 20). Isso reforça a necessidade de revisar os programas de licenciatura para garantir que os futuros docentes estejam preparados para atuar em contextos multiculturais.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 20).

Entretanto, a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à abordagem das temáticas raciais. Muitas licenciaturas não incluem disciplinas que discutam a história e a cultura afro-brasileira e africana, o que limita a capacidade dos docentes de trabalhar essas questões em sala de aula. Segundo Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 12), “[...] o extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por arranjos que envolvem a produção e divulgação de conhecimentos dos negros por meio de um leque de diferentes estratégias, como a contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimento africanos”. Dessa forma, não basta inserir conteúdos sobre a cultura afro-brasileira nos currículos, é necessário que os professores tenham vivências e formação prática para desenvolver uma abordagem pedagógica significativa. Como destaca Gomes (2003, p. 181):

“[...] o atual contexto de implementação da Lei 10.639/03 é um momento propício para a introdução, no campo da formação de professores, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente”.

Além disso, a capacitação continuada é essencial para que os professores em exercício possam aprofundar seus conhecimentos sobre a educação antirracista e aprimorar suas práticas pedagógicas. Muitos docentes não possuem repertório teórico e metodológico para abordar a temática racial de forma adequada, o que reforça a necessidade de cursos de formação continuada. Segundo Carvalho (2006b, p. 15), “[...] a luta antirracista dos acadêmicos deve começar na academia”, ou seja, a desconstrução do racismo estrutural deve começar já na formação universitária, preparando os professores para atuar de forma crítica e transformadora. Por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam que a formação docente deve possibilitar que os professores “[...] compreendam a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e sejam capazes de criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducação das relações raciais” (Brasil, 2004, p. 20). Assim, a formação continuada deve ser encarada como um processo permanente de aprimoramento e reflexão.

Porém, a falta de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana representa outro grande obstáculo para a educação antirracista. Muitos livros didáticos ainda reproduzem uma visão eurocêntrica da história, minimizando ou omitindo as contribuições dos povos africanos e indígenas. Como observa Munanga (2005, p. 28), “[...] a escola, ao longo de sua história, tem se caracterizado por ser um espaço de reprodução do conhecimento eurocêntrico, relegando a segundo plano as epistemologias africanas, indígenas e populares. Dessa forma, a implementação da Lei 10.639/2003 exige não apenas mudanças nos currículos escolares, mas uma transformação na

própria formação docente”. Dessa forma, os professores precisam ser capacitados para analisar criticamente esses materiais e utilizar metodologias que ampliem as narrativas e perspectivas dentro do ambiente escolar. Como destaca Gomes (2003, p. 171): “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

Ao mesmo tempo, a linguagem como produtora de conhecimento, ao não apresentar de maneira sistemática e elaborada elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, elimina não só a possibilidade de as crianças conhecerem tal história e cultura, como também leva à ideia de que não possuem importância, portanto sua ausência se torna normal, natural, a ponto de nem ser denunciada e desejada. Esse fato configura um círculo vicioso de silêncio e silenciamento, que dificulta a reflexão das crianças sobre as relações raciais no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sobre o próprio pertencimento racial. Por extensão, que essas crianças reflitam e ajam sobre as discriminações experienciadas e percebidas no dia a dia (Brasil, 2003, p. 100).

Todavia, a resistência de parte dos docentes à implementação da educação antirracista também deve ser considerada. Muitos professores, por falta de conhecimento ou por reproduzirem preconceitos estruturais, evitam abordar temas relacionados à diversidade racial em sala de aula. Como aponta Santos (2009, p. 22), “[...] o ensino dos conteúdos étnico-raciais deve ensejar uma educação antirracista que busque fortalecer a identidade, assim como a ancestralidade e o reconhecimento dos processos de resistência desses povos”. Essa resistência pode ser explicada pela falta de formação específica sobre a questão racial e pela permanência de uma visão meritocrática da educação, que ignora as desigualdades estruturais enfrentadas pela população negra. Nesse sentido, como destacam Martins e Gomes (2016, p. 1): “[...] cabe à escola, em seu processo formativo, desenvolver uma educação voltada para sujeitos que apresentem concepções humanas mais abrangentes e valorativas da pessoa”. Logo, a sensibilização dos docentes e a inserção de debates críticos sobre raça e educação são fundamentais para romper com essa resistência.

Além disso, é importante destacar que a formação de professores para uma educação antirracista não pode ser tratada como uma iniciativa isolada, mas sim como parte de um projeto pedagógico mais amplo. A escola deve ser um espaço que promova a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das contribuições dos povos africanos, indígenas e de outras matrizes epistêmicas marginalizadas. Segundo Silva (2010, p. 141), “[...] a formação docente, nesse sentido, deve articular um compromisso ético e político com a diversidade e com a construção de uma escola democrática, onde o reconhecimento das diferenças não se restrinja a discursos, mas se concretize em práticas pedagógicas e na reformulação dos materiais didáticos”. Para tanto, é necessário investir na qualificação docente de maneira sistemática e contínua.

A construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborada por todos os sujeitos envolvidos na escola, como também representações da comunidade, para que seja possível reflexões, análises e discussões a respeito das reais necessidades e da realidade social, que futuramente serão expressas nas atividades pedagógicas e didáticas que nortearão as ações da escola. A partir da existência de legislação específica que prevê o desenvolvimento de conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições escolares do país, é possível perceber que as iniciativas e medidas aplicadas para a promoção da educação equânime continuam sendo, em sua maioria, protagonizadas, exclusivamente, por propostas e estratégias dos movimentos negros e/ou sujeitos negros que reconhecem a urgência e necessidade de se trabalhar a temática étnico-racial (Ferreira, Teles & Araújo, 2023, p. 22).

Assim, garantir a formação adequada dos professores é essencial para a implementação da educação antirracista e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um avanço significativo, mas sua aplicabilidade ainda enfrenta desafios devido à falta de suporte governamental e institucional. Como aponta Gomes (2005, p. 94): “[...] a identidade negra deve ser compreendida a partir do seu contexto histórico e social, sem estereótipos e sem reduzi-la a um único significado”. Dessa maneira, para que a lei cumpra seu papel transformador, é imprescindível que as instituições educacionais, os órgãos governamentais e os próprios docentes assumam um compromisso real com a promoção da diversidade e com a superação do racismo estrutural na educação.

Dito tudo isso, é necessário a implementação de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar, como um passo fundamental para a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e combata o racismo estrutural. A Lei 10.639/2003 representou um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém sua efetivação ainda enfrenta desafios, especialmente na formação de professores e na criação de metodologias que contemplem essa perspectiva. Para que a educação antirracista se concretize, é essencial que a escola atue como um espaço de transformação social, promovendo a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e históricas. Como destaca hooks (1994, p. 13): “[...] ensinar para a liberdade significa não apenas fornecer conhecimento, mas também criar um espaço para que os alunos desenvolvam a consciência crítica necessária para questionar as estruturas de opressão”. Além disso, Santos *et. al.*, (2024, p. 22) ressaltam que “[...] a transversalidade no currículo escolar é uma estratégia fundamental para garantir que a educação antirracista não seja um tema isolado, mas sim um eixo estruturante da formação cidadã”.

A educação como prática da liberdade não pode se limitar à mera transmissão de conhecimento. Ela deve ser um ato de resistência e transformação, um processo contínuo de questionamento das estruturas de opressão e de promoção da justiça social. O ensino crítico e engajado permite que estudantes compreendam a complexidade das relações raciais e desenvolvam a capacidade de intervir ativamente na construção de uma sociedade mais equitativa (hooks, 1994, p. 27).

Por conseguinte, uma das estratégias mais eficazes para garantir a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é a adoção de metodologias ativas<sup>10</sup>, que incentivem a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. O uso de narrativas orais, histórias de resistência negra e a valorização da produção literária afro-brasileira são recursos pedagógicos que possibilitam aos alunos uma visão mais ampla da contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira. Como afirma Gonzalez (2020, p. 87), “[...] a escola tem o dever de reconstruir o imaginário social, promovendo referências positivas sobre a população negra, garantindo que crianças e jovens possam se reconhecer na história”. Bernardino-Costa *et. al.*, (2018, p. 44) complementam ao afirmar que “[...] a decolonialidade no campo da educação não se trata apenas de inserir conteúdos sobre a cultura negra, mas de transformar radicalmente a maneira como o conhecimento é produzido e disseminado”.

Para superar a lógica da exclusão e do silenciamento da história e cultura afro-brasileira, a escola precisa se tornar um espaço de reconfiguração epistêmica. Isso significa não apenas inserir conteúdos sobre a cultura negra, mas garantir que essas narrativas ocupem um lugar central no currículo e nas práticas pedagógicas. A construção de uma educação verdadeiramente antirracista exige um compromisso com a desconstrução de hierarquias raciais e com o fortalecimento de identidades historicamente marginalizadas (Santos *et al.*, 2024, p. 27).

Entretanto, a formação docente desempenha um papel central na implementação de uma educação antirracista, pois a sensibilidade dos professores para lidar com as relações étnico-raciais, como vimos, é essencial para promover mudanças na prática pedagógica. A capacitação contínua deve abranger conteúdos relacionados à história da África, ao pensamento afro-brasileiro e às pedagogias decoloniais, para que os educadores possam construir estratégias que rompam com o eurocentrismo predominante no ensino. Segundo hooks (1994, p. 55), “[...] a experiência vivida dos alunos deve ser incorporada ao processo educativo, pois é através desse reconhecimento que se constrói uma aprendizagem libertadora”. Além disso, Santos *et. al.*, (2024, p. 14) reforçam essa visão, afirmando que “[...] a ressignificação do passado através da educação escolar quilombola é essencial para a emancipação afro-brasileira, fortalecendo laços identitários e históricos que foram apagados pelo colonialismo”.

---

<sup>10</sup> A adoção de metodologias ativas no ensino afrodiaspórico é uma estratégia fundamental para promover uma educação antirracista e decolonial, pois permite que os estudantes sejam protagonistas do próprio aprendizado, construindo conhecimentos a partir de suas vivências e identidades. Diferentemente do ensino tradicional, essas metodologias valorizam a oralidade, a ancestralidade e o pensamento crítico, conectando a história e a cultura afro-brasileira e africana aos conteúdos curriculares de maneira dinâmica e participativa. Conforme Nascimento (2019) argumenta, metodologias como a problematização, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos possibilitam que os estudantes dialoguem com saberes afrodiaspóricos, desafiando o epistemicídio e ressignificando as narrativas sobre a população negra na educação. Dessa forma, a implementação dessas abordagens fortalece a identidade dos alunos negros, combate o racismo estrutural e amplia a compreensão da diversidade cultural na escola. Ver: Nascimento, A. *Pedagogia da encruzilhada: ensino, identidade e ancestralidade na educação afrodiaspórica*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Logo, a adoção de práticas interdisciplinares também se apresenta como uma solução eficaz para a integração da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A inclusão da temática racial não deve se restringir às disciplinas de História e Literatura, mas deve permear todas as áreas do conhecimento, como Geografia, Ciências e Matemática. A abordagem interdisciplinar permite que os estudantes compreendam a centralidade das contribuições africanas para a construção da sociedade contemporânea. Como apontam Gonzalez (2020, p. 115): “[...] a representatividade nos materiais didáticos é uma ferramenta de empoderamento, permitindo que estudantes negros se reconheçam como protagonistas da história e do conhecimento”. Bernardino-Costa *et. al.*, (2018, p. 91) acrescentam que “[...] o combate ao racismo na educação passa pela construção de espaços de resistência e produção de saberes contra-hegemônicos, onde o protagonismo dos sujeitos historicamente silenciados seja assegurado”.

A educação decolonial propõe a superação da invisibilização dos saberes afro-diaspóricos, buscando romper com as epistemologias eurocêtricas que historicamente excluíram a contribuição africana na construção do conhecimento. Para isso, é fundamental que a escola se torne um espaço de ressignificação curricular, permitindo que diferentes disciplinas dialoguem entre si e promovam uma visão holística da história e cultura afro-brasileira. Esse movimento não deve se limitar a adaptações pontuais, mas deve ser uma transformação estrutural no modo como o conhecimento é produzido e compartilhado (Bernardino-Costa *et al.*, 2018, p. 63).

Além disso, outra metodologia relevante é a educação patrimonial<sup>11</sup>, que valoriza a memória e os espaços históricos afro-brasileiros como parte do patrimônio cultural do país. A visita a quilombos, museus e centros culturais negros contribui para que os estudantes conheçam e resgatem a história de luta e resistência da população negra. Esse tipo de abordagem possibilita um aprendizado significativo, conectando os conteúdos escolares à vivência dos alunos e estimulando a construção de uma identidade afro-brasileira positiva. Como destaca Santos *et. al.*, (2024, p. 26), “[...] a valorização da identidade quilombola na escola fortalece os laços comunitários e reafirma a importância da história negra na formação da sociedade brasileira”. Além disso, hooks (1994, p. 72) complementa que “[...] ao trazer para a sala de aula as vozes marginalizadas, cria-se um ambiente de aprendizado coletivo onde todos podem repensar suas próprias identidades”.

<sup>11</sup> A educação patrimonial é um campo interdisciplinar que busca promover a valorização, preservação e ressignificação do patrimônio cultural, material e imaterial, como parte do processo educativo e da construção da identidade social. Essa abordagem vai além da mera conservação de bens históricos, pois incentiva uma relação ativa e crítica dos indivíduos com sua herança cultural, fomentando o reconhecimento da diversidade e o fortalecimento da cidadania. Conforme Chuva (2009) destaca, a educação patrimonial desempenha um papel essencial na formação de sujeitos conscientes sobre a importância da memória coletiva e na promoção do diálogo entre passado e presente, permitindo que diferentes grupos sociais se apropriem de seus patrimônios e os ressignifiquem de acordo com suas experiências e identidades. Dessa forma, essa prática contribui para uma educação inclusiva e democrática, estimulando a participação da comunidade na preservação e valorização de sua história. Ver: Chuva, M. *Educação patrimonial: conceitos, história e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.



Todavia, a implementação de uma educação antirracista também exige uma revisão crítica dos materiais didáticos, que historicamente reproduzem narrativas eurocêntricas e invisibilizam a participação da população negra na construção do Brasil. É fundamental que os professores analisem os livros didáticos e busquem complementar o ensino com produções acadêmicas e literárias de autores negros. Como aponta Bernardino-Costa *et. al.*, (2018, p. 67): “[...] a decolonização do currículo não se resume a adicionar novos conteúdos, mas a modificar as estruturas de poder dentro do ensino e da produção do conhecimento”. Gonzalez (2020, p. 123) reforça que “[...] o ensino antirracista deve ser um compromisso estrutural da escola, indo além de datas comemorativas para integrar-se ao cotidiano pedagógico”.

Portanto, é importante que a escola promova eventos e projetos que estimulem o protagonismo dos estudantes negros, criando espaços para o reconhecimento e valorização de suas identidades. Oficinas de capoeira, rodas de samba, debates sobre intelectuais negros e exposições de arte afro-brasileira são iniciativas que ampliam a representatividade no ambiente escolar. Segundo hooks (1994, p. 92), “[...] ao criar espaços de aprendizado coletivo onde diferentes perspectivas são valorizadas, a educação se torna um instrumento real de transformação social”. Santos *et. al.*, (2024, p. 28) reforçam essa ideia ao afirmar que “[...] a construção de projetos pedagógicos que envolvem a comunidade fortalece a identidade e promove uma educação verdadeiramente antirracista”.

Dessa forma, a construção de uma educação antirracista requer uma mudança estrutural nos currículos escolares, na formação docente e nas práticas pedagógicas, garantindo que a cultura afro-brasileira seja valorizada e reconhecida como parte fundamental da identidade nacional. A escola tem um papel essencial nesse processo, devendo atuar como um espaço de resistência e transformação, onde todas as vozes sejam ouvidas e todas as histórias sejam contadas.

#### **4 CONCLUSÃO**

A implementação da Lei 10.639/2003 representa um avanço significativo na luta contra o racismo estrutural e na valorização da cultura afro-brasileira na educação pública. No entanto, sua efetividade ainda enfrenta desafios estruturais que impedem uma transformação profunda do currículo escolar. Por conseguinte, para que essa legislação cumpra seu papel na descolonização da educação, é fundamental que haja um compromisso coletivo voltado para mudanças estruturais no sistema de ensino, garantindo que a história e a cultura afro-brasileira sejam plenamente incorporadas à formação dos estudantes.

Entretanto, a predominância do eurocentrismo nos currículos escolares reforça uma visão monocultural do conhecimento, marginalizando epistemologias negras e afro-brasileiras. Dessa

forma, a reformulação curricular deve ocorrer de maneira transversal, assegurando que as contribuições dos povos africanos estejam presentes em todas as disciplinas e não sejam tratadas apenas como conteúdos periféricos. Além disso, é essencial que a escola se torne um espaço de reconstrução identitária, onde os estudantes negros possam se reconhecer e se afirmar como protagonistas da história.

Todavia, a transformação curricular depende diretamente da formação docente. Muitos professores ainda não possuem preparo para abordar as relações étnico-raciais de forma crítica e fundamentada, o que compromete a efetividade da Lei 10.639/2003. Logo, é imprescindível que os cursos de licenciatura sejam reformulados para incluir disciplinas que capacitem os futuros docentes a trabalhar com metodologias ativas e interdisciplinares na educação antirracista. Além disso, a formação continuada deve ser incentivada para atualizar práticas pedagógicas e garantir que os professores possam promover uma educação comprometida com a equidade racial.

Porém, a revisão curricular e a formação docente, por si só, não são suficientes. É necessário, ainda, transformar os materiais didáticos utilizados nas escolas. Atualmente, muitos livros didáticos reproduzem narrativas eurocêntricas que minimizam ou invisibilizam as contribuições da população negra para a construção do Brasil. Portanto, a produção de recursos pedagógicos que tragam perspectivas afrodiaspóricas e valorizem a ancestralidade e a cultura afro-brasileira é essencial para romper com o epistemicídio e promover uma educação mais representativa e justa.

Além disso, a construção de um ensino verdadeiramente antirracista depende do envolvimento da comunidade escolar e da criação de espaços de debate sobre as relações étnico-raciais. Assim, projetos pedagógicos, atividades extracurriculares e ações afirmativas são estratégias fundamentais para fortalecer a identidade dos estudantes negros e promover um ambiente escolar com menos injustiças. Afinal, a escola deve se tornar um espaço de resistência, onde a luta contra o racismo estrutural não se limite a datas comemorativas, mas seja parte do cotidiano escolar.

Entretanto, a efetivação da Lei 10.639/2003 exige, ainda, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a equidade racial. Uma vez que o cumprimento formal da legislação não garante mudanças efetivas, é necessário que o Estado assegure a alocação de recursos para a formação docente, a produção de materiais didáticos e a fiscalização da aplicação da lei nas escolas. Sem esse suporte institucional, a responsabilidade recai unicamente sobre os professores, tornando o processo de implementação da lei desigual e fragmentado.

Portanto, a educação antirracista não pode ser vista como um objetivo distante, mas como uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais justa. Já que a escola é um espaço de formação cidadã, ela tem o dever de desconstruir o mito da democracia racial e garantir que todas as

vozes sejam ouvidas e valorizadas no processo educativo. Assim, a Lei 10.639/2003 pode cumprir seu papel como um instrumento de transformação, promovendo a superação das hierarquias raciais na educação e consolidando um ensino verdadeiramente comprometido com a diversidade e a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNARDINO-COSTA, J. et al. Decolonialidade e pensamento social negro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SEPPIR, 2009.
- CARVALHO, J. J. Educação e relações raciais: na busca de caminhos para a mudança. São Paulo: Summus, 2006.
- FERREIRA, A.; TELES, R.; ARAÚJO, M. Educação e relações raciais no Brasil: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 1968.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, N. L. A construção social da identidade negra no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GONZALEZ, L. A importância da cultura negra na formação do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em questão. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre a colonialidade do ser. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 88-116, 2007.
- MARQUES, D.; CALDERONI, M. Currículo e identidades: desafios para a educação antirracista. São Paulo: Cortez, 2020.
- MIGNOLO, W. A desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado das humanidades hoje. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 22-50, 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2016.

MOORE, C. A história da África e sua importância no ensino básico. Brasília: UnB, 2003.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; CANDAU, V. M. Educação e diversidade cultural: questões e propostas. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

REIS, L. C. Educação, epistemologias subalternas e decolonialidade: desafios para o século XXI. Curitiba: CRV, 2020.

RIBEIRO, D. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Pallas, 2019.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 78, p. 1-33, 2007.

SANTOS, B. S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, S. A. Relações raciais e educação: a implementação da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2003.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. Caderno Pedagógico, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. Caderno Pedagógico, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Necropolítica negra”: o pacto da branquitude e a invisibilidade da morte de mulheres negras no Brasil a partir de uma análise crítica de Cida Bento e Achille Mbembe. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6560, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-036> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “O espectro da cor”: desvelando o racismo nacional na polifonia dos quilombos e das leis. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(7), e4984, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-151> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. Caderno Pedagógico, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 11 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Tecer saberes, erguer liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. Caderno Pedagógico, 21(13), e11468. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em 10 de Jan. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Pretuguês e mefricanidade: A construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez. Caderno Pedagógico, 21(12), e10807, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-168> Acesso em 12 de Jan. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Condenadas pela cor – a disparidade racial na violência de gênero contra mulheres negras e a omissão das políticas públicas a partir do “fascismo da cor” no Brasil. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4407–4436, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-260. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3084>. Acesso em: 10 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-amefricanos”. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-231. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040>. Acesso em: 10 Fev. 2025.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Currículo, identidade e diferença. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, T. T. O currículo como um texto racial: identidades e políticas do conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 1989.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1969.