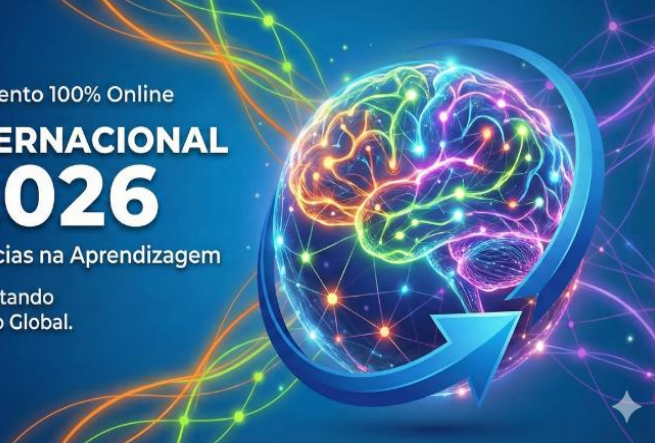


23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



RACISMO ESTRUTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE TEÓRICA DAS BASES CONCEITUAIS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Talita Emanuella Ferreira Citó;
talita.cito@alunos.unis.edu.br; aluna do Centro
Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG.

Juliana Cristina Mendes Goulart;
juliana.goulart@alunos.unis.edu.br; aluna do Centro
Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG.

Dr. Alessandro Messias Moreira;
alessandromoreira@unis.edu.br;
professor do Centro Universitário do Sul
de Minas - UNIS-MG

Dra. Terezinha Richartz Santana;
terezinha.richartz@professor.unis.edu.br
professora do Centro Universitário do
Sul de Minas - UNIS-MG

Modalidade: Artigo

Área Temática: Formação Inicial e Continuada de Professores.

Resumo

A educação brasileira, inserida em um contexto histórico de exclusão, ainda reproduz desigualdades raciais profundas, reflexo de um racismo estrutural que opera por meio de normas institucionais que naturalizam hierarquias e privilégios eurocêntricos. Esse cenário é sustentado pela ideologia da democracia racial, que atua para transformar a desigualdade racial em mera diversidade cultural, dificultando a implementação de marcos regulatórios fundamentais. Embora a Lei nº 10.639/2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sua efetivação prática enfrenta obstáculos persistentes na formação docente e resistências institucionais significativas. Diante deste cenário, o objetivo deste estudo é analisar, por meio de uma revisão sistemática da literatura científica em língua portuguesa publicada entre 2003 e 2025, de que modo a produção acadêmica tem abordado a articulação entre racismo estrutural, formação docente e a implementação da referida legislação. Busca-se, com isso, sistematizar as principais contribuições, lacunas, limites e as potencialidades apontadas para a construção de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi operacionalizada por meio de uma revisão sistemática da literatura, com levantamento bibliográfico realizado entre janeiro e fevereiro de 2026. Foram consultadas as bases de dados SciELO, Portal de Periódicos CAPES



e Google Acadêmico, utilizando descritores como "Racismo Estrutural", "Formação Docente" e "Lei 10.639/2003". Os resultados evidenciam que a implementação da lei permanece fragmentada e superficial, frequentemente limitada a eventos folclorizados e ao "ritual pedagógico do silêncio", que negligencia o protagonismo negro no cotidiano escolar. Constatou-se que a formação docente sobre relações étnico-raciais é insuficiente, resultando em uma "pedagogia da inferiorização" que invisibiliza saberes e estigmatiza identidades. Conclui-se que a formação inicial e continuada constitui o eixo estruturante para a descolonização curricular e para a efetivação de uma práxis pedagógica comprometida com a humanização e o reconhecimento, integrando os saberes emancipatórios do Movimento Negro para romper com a hegemonia eurocêntrica no ensino.

Palavras-chave: Currículo escolar; justiça social; relações étnico-raciais.

1. Introdução

A educação brasileira, mesmo diante dos avanços normativos e da ampliação do debate público sobre diversidade, ainda reflete e reproduz profundas desigualdades raciais estruturais. Conforme Almeida (2019), o racismo pode ser compreendido como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p. 32).

Essa conceituação desloca a compreensão do racismo de sua dimensão apenas individual, como atitude moral reprovável de determinados sujeitos, para sua dimensão estrutural, isto é, como conjunto de práticas, normas e funcionamentos institucionais que naturalizam e reproduzem hierarquias raciais, independentemente das intenções conscientes dos agentes que compõem essas instituições.

Almeida (2019) questiona se a presença de indivíduos de minorias em espaços de poder é suficiente para combater o racismo estrutural.

Para algumas pessoas, a existência de representantes de minorias em tais posições seria a comprovação da meritocracia e do resultado de que o racismo pode ser combatido pelo esforço individual e pelo mérito. Essa visão, quase delirante, mas muito perigosa, serve no fim das contas apenas para naturalizar a desigualdade racial. Mas o problema da representatividade não é simples e tampouco se esgota nessa caricatura da meritocracia. (Almeida, 2019, p.109)

No Brasil, essa normalidade é sustentada pela ideologia da democracia racial, que atua para transformar a desigualdade racial profunda em uma mera diversidade cultural ou problema de origem social.

Para Almeida, essa ideologia é uma prática que convence os sujeitos de que existem lugares de negro e lugares de branco, tornando a ausência de pessoas negras em espaços de



prestígio algo que não causa espanto aos educadores que não foram despertados para essa estrutura. Quando essa naturalização da exclusão surge no ambiente escolar, reflete uma falha na formação crítica dos profissionais, tendo em vista que a visão docente é frequentemente mediada por uma compreensão distorcida da realidade racial brasileira. Como consequência dessa percepção limitada:

[...] grande parte dos docentes, já inseridos nas instituições de ensino, foram formados sob a égide do mito da democracia racial, percebendo as desigualdades mais como um problema relativo à origem social dos alunos do que propriamente ao racismo estrutural. (Rodrigues & Brender 2023, p. 9)

Essa dificuldade em identificar o racismo como um componente estrutural das desigualdades escolares compromete diretamente a efetivação de marcos regulatórios antirracistas e ainda prejudica a efetivação de intervenções necessárias na rotina escolar. Embora a Lei Federal nº 10.639/2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinando a inclusão de conteúdos relacionados à história da África, à luta dos negros no Brasil e à cultura afro-brasileira no currículo escolar (Brasil, 2003), pesquisas apontam que a implementação da legislação enfrenta obstáculos significativos, como a ausência de formação inicial e continuada adequada, a escassez de materiais didáticos e resistências institucionais, o que resulta em práticas pedagógicas fragmentadas e superficiais (Trancoso *et al.*, 2022). Diante dessa lacuna entre a norma e a prática, emerge a necessidade de compreender como a literatura científica tem articulado esses conceitos para fundamentar uma educação efetivamente antirracista na prática.

Diante desse cenário, este artigo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: o que a literatura científica em língua portuguesa, publicada entre 2003 e 2025, evidencia sobre como a compreensão do racismo estrutural e os princípios da educação antirracista previstos na Lei nº 10.639/2003 têm sido incorporados à formação docente inicial e continuada no Brasil, e quais limites e potencialidades são apontados para a construção de práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais?

Assim, o objetivo do estudo é analisar, por meio de revisão sistemática, de que modo a produção científica tem abordado a articulação entre racismo estrutural, formação docente e a implementação da Lei 10.639/2003, sistematizando contribuições, lacunas, limites e potencialidades para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

2. Racismo estrutural e educação

O racismo estrutural, conforme conceitua Almeida (2019), transcende a dimensão individual de preconceito ou atitude discriminatória isolada, configurando-se como um sistema de dominação que opera através de instituições, normas sociais e práticas cotidianas que naturalizam e perpetuam hierarquias raciais. Segundo o autor, trata-se de uma "forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de



práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios" (Almeida, 2019, p. 32).

Nessa perspectiva, o racismo não é uma anomalia ou desvio moral corrigível apenas pela boa vontade individual, mas sim um elemento constituinte da própria estrutura social brasileira, que se reproduz independentemente das intenções conscientes dos agentes que compõem as instituições. A compreensão dessa dimensão estrutural é fundamental para a análise das desigualdades educacionais, uma vez que desloca o foco da responsabilização individual para a crítica sistêmica das práticas institucionais que normalizam a desigualdade racial. Almeida critica essa abordagem por sua limitação, trazendo que a concepção individualista, ao considerar o racismo como uma patologia ou anormalidade, acaba por desconsiderar o fato de que “o racismo é parte da ordem social” (Almeida, 2019, p. 47).

A instituição escolar, nesse contexto, ocupa posição estratégica e ambivalente: tanto pode atuar como agente reprodutor das estruturas racistas quanto como espaço privilegiado de ruptura e transformação. Segundo Rodrigues e Breder (2023, p.16) “formação de professores para as relações étnico-raciais exige um olhar teoricamente informado e sensibilizado para o reconhecimento do racismo estrutural nas instituições de ensino”, capaz de favorecer práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para uma sociedade mais democrática. Portanto, sem a compreensão dos fundamentos conceituais do racismo estrutural e de suas manifestações no campo educacional, docentes correm o risco de reproduzir práticas de invisibilização e estereotipação, contradizendo os objetivos da legislação vigente. Para que a implementação da Lei 10.639/2003 seja efetiva, é imprescindível a construção de processos formativos que desmitifiquem a história da população negra no Brasil e forneçam suporte teórico-metodológico para a prática pedagógica antirracista.

Contudo, pesquisas recentes evidenciam que os processos formativos de professores ainda são permeados por concepções naturalizadas de raça e por currículos que pouco problematizam as desigualdades raciais, contribuindo para a manutenção de práticas pedagógicas excludentes.

A pesquisa, realizada entre abril de 2013 e junho de 2015, abarcou professores e gestores de 179 escolas localizadas em 63 municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Os questionários e entrevistas realizadas revelaram que embora a maior parte dos professores reconhecesse a existência de preconceito e discriminação racial no país (83,5%), um número muito expressivo afirmava nunca ter presenciado tais fatos na escola (39%) – dado este que só corrobora o quanto o racismo é naturalizado, nos discursos e práticas pedagógicas, sob o mito da democracia racial. Outro dado que chama atenção na pesquisa é que a maioria dos docentes (79%) considerava que a educação para as relações étnico-raciais era abordada de modo adequado pela escola, por meio de palestras, material didático e atividades extracurriculares – isto é, não viam nenhum problema no fato de que o tema fosse tratado apenas em ocasiões e atividades específicas. (Rodrigues & Breder, 2023, p. 10)



Nesse sentido, compreender a educação à luz do conceito de racismo estrutural implica reconhecer que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputas epistemológicas, culturais e políticas. Trancoso, Lucas e Pinto (2022, p.115) destacam que, “Apesar dos avanços jurídicos e legais, percebemos ainda hoje que o processo de escolarização no qual estamos inseridos ratifica os modelos hegemônicos que não levam em conta as pluralidades sociorraciais de nossos educandos.”

Na educação, a normalização revela-se quando as desigualdades de desempenho entre estudantes negros e brancos são atribuídas exclusivamente a fatores socioeconômicos, desconsiderando-se o impacto do racismo institucional nas trajetórias escolares.

A escola deveria constituir um *locus* privilegiado para discutir e refletir sobre essas questões, contribuindo, a partir de uma educação antirracista, para uma sociedade mais democrática e igualitária. Para que isto ocorra, contudo, é preciso formar professores que compreendam que o racismo estrutural não constitui um problema que diz respeito apenas à população negra e aos povos indígenas, mas ao conjunto da sociedade brasileira – especialmente à branquitude [...] (Rodrigues & Breder, 2023, p. 2)

Manifesta-se também quando a ausência de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos é naturalizada como falta de tempo ou priorização de conteúdos essenciais, revelando uma hierarquização epistemológica que privilegia conhecimentos eurocêntricos.

A esse respeito, Almeida (2019, p. 65) salienta que:

a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (Almeida, 2019, p. 65).

Esse silenciamento deliberado e a manutenção de narrativas enviesadas não são meras omissões, mas componentes ativos de uma estrutura que molda a subjetividade dos educandos e a prática docente. Ao invisibilizar o protagonismo negro, a narrativa educacional tradicional reduz a trajetória dessa população a um papel de passividade, o que apaga a resistência e a riqueza intelectual de seus sujeitos. É a partir dessa compreensão do currículo como um campo de disputas e silenciamentos que se torna necessário analisar como essas práticas consolidam o que a literatura define como uma pedagogia voltada à manutenção de hierarquias raciais.

2.1 Racismo, currículo e pedagogia da inferiorização

A substituição do racismo científico por discursos multiculturalistas superficiais não decorre de uma evolução moral, mas de transformações nas estruturas econômicas e políticas que demandam formas mais complexas de dominação racial. (Almeida, 2019).



Assim, abordagens pontuais e folclorizadas da temática racial, restritas a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, revelam-se insuficientes e potencialmente ineficazes, pois não questionam as bases estruturais das desigualdades. Pesquisas em políticas educacionais apontam que a ausência de políticas formativas sistemáticas compromete a implementação efetiva de práticas pedagógicas antirracistas, reforçando a percepção da temática racial como conteúdo periférico (Rodrigues & Brender, 2023).

Currículos eurocêntricos, materiais didáticos que representam a população negra predominantemente em situações de subalternidade e práticas pedagógicas que naturalizam hierarquias raciais configuram o que se pode denominar de pedagogia da inferiorização. Essa pedagogia não apenas transmite conteúdos enviesados, mas produz efeitos subjetivos profundos: crianças negras internalizam mensagens de incapacidade e desvalor, comprometendo a construção de identidades positivas, enquanto crianças brancas assimilam percepções de superioridade racial, naturalizando privilégios desde a primeira infância. Estudos sobre formação docente evidenciam que tais representações estão vinculadas a lacunas na formação inicial e continuada, nas quais a temática racial é frequentemente tratada de modo periférico ou fragmentado (Trancoso *et al.*, 2022)

Os materiais didáticos assumem papel central na reprodução ou ruptura das estruturas racistas. Livros didáticos e paradidáticos historicamente têm apresentado a população negra de forma estereotipada, retratando-a predominantemente em situações de escravidão, subalternidade ou vulnerabilidade social, ao mesmo tempo em que silenciam sobre o protagonismo negro na história, nas ciências, nas artes e na construção social, política e cultural do Brasil.

Essa representação distorcida não é neutra, pois naturaliza a desigualdade racial, apresentando-a como condição histórica imutável, e não como resultado de processos políticos e econômicos deliberados. A literatura especializada indica que a ausência de perspectivas críticas e decoloniais nos currículos reforça a reprodução de epistemologias eurocentradas, limitando a construção de práticas pedagógicas antirracistas (Carvalho *et al.*, 2024).

2.2 Lei 10.639/2003 e políticas educacionais

A Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida não como um ajuste burocrático na LDB (Lei nº 9.394/1996), mas como um marco político-pedagógico construído no interior de disputas históricas por reconhecimento, representação e redistribuição no campo educacional. No livro “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03” (MEC/BID/UNESCO, 2005), essa interpretação aparece ao situar a legislação como resultado da luta antirracista do Movimento Negro, e não como uma concessão espontânea do Estado (Santos, 2005, p. 21). Nessa chave, a lei se vincula a um projeto de reorientação curricular que confronta a permanência do eurocentrismo e a naturalização de hierarquias raciais na produção do conhecimento escolar.

Passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, persistem lacunas entre o marco legal e sua efetivação crítica nas escolas. A problemática central reside na insuficiência da formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais, o que limita

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



a capacidade dos professores de compreender o racismo como fenômeno estrutural e de desenvolver práticas pedagógicas transformadoras. Estudos de revisão sistemática evidenciam que a formação docente ainda carece de abordagens sistemáticas sobre relações étnico-raciais, indicando a necessidade de políticas formativas estruturadas e integradas ao currículo das licenciaturas (Carvalho *et al.*, 2024).

Do ponto de vista das políticas educacionais, a lei exige mais do que a inclusão pontual de temas afro-brasileiros: ela demanda uma mudança institucional, isto é, alterações na forma como a escola reconhece identidades, interpreta a história nacional e constrói legitimidades culturais. Isso implica enfrentar mecanismos sutis e cotidianos de reprodução do racismo no ambiente escolar, incluindo aqueles que a literatura da área descreve como silenciamentos, invisibilizações e enquadramentos estereotipados. Nesse sentido, o próprio livro destaca que a implementação efetiva depende de projeto pedagógico, currículo, materiais didáticos e formação docente, pois é na prática escolar concreta que o preconceito pode ser reproduzido ou confrontado (Cavalleiro & Sousa 2005).

A Lei 10.639/2003 não deve ser compreendida apenas como uma alteração burocrática na LDB, mas como o ápice de um movimento pedagógico articulado pelo Movimento Negro. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), essa legislação atua como um catalisador para uma ruptura epistemológica e cultural necessária no sistema de ensino. O propósito fundamental é combater o que a autora define como o ritual pedagógico do silêncio, isto é, a prática institucionalizada de ignorar a questão racial na escola, o que contribui para a naturalização do racismo estrutural. A lei visa, portanto, à descolonização do currículo, deslocando-o da hegemonia eurocêntrica em direção a uma perspectiva efetivamente plural e diversa.

A centralidade da formação docente emerge como eixo estruturante da política: o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador cultural e político de práticas de reconhecimento. Como aponta Gomes (2012), a mudança não se resume a adicionar conteúdo, mas implica uma transformação de postura política e pedagógica, que exige uma linguagem de reconhecimento e valorização das identidades negras. Essa mediação envolve, por exemplo, a capacidade de ler criticamente as “linguagens escolares” que normalizam desigualdades e de operar estratégias pedagógicas que desnaturalizem estereótipos e discriminações (Sousa, 2005). Ao mesmo tempo, a lei cria condições para ampliar o repertório escolar sobre a África e as diásporas, por meio de abordagens que superem leituras simplificadoras do continente e reorientem a compreensão de processos históricos (Wedderburn & Anjos, 2005).

A realidade da implementação, contudo, permanece desafiadora. Enquanto dados do IBGE (DIEESE, 2023) indicam que a população negra representa 56% dos brasileiros, a aplicação da lei ainda não reflete essa demografia. Segundo pesquisa nacional realizada pelo Geledés e pelo Instituto Alana (2023), cerca de 71% das secretarias municipais de educação não possuem diretrizes nem orçamento específico para a implementação da Lei 10.639/03. Esse cenário evidencia que a política educacional ainda se limita à superficialidade curricular, na qual a temática africana e afro-brasileira é frequentemente tratada apenas em datas comemorativas, mantendo o que Nilma Lino Gomes denomina como a marginalização do conhecimento produzido por sujeitos negros.



A principal implicação desse quadro é a necessidade de reestruturação da formação docente desde suas bases. Não basta o cumprimento formal da legislação; torna-se imprescindível o que Gomes define como descolonização dos currículos.

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (Gomes, 2012, p. 105)

Por fim, ao tratar a Lei 10.639/2003 como política educacional, é fundamental reconhecer que sua efetividade depende de condições concretas de implementação, tais como diretrizes curriculares, financiamento adequado, produção e circulação de materiais didáticos, acompanhamento institucional e formação inicial e continuada de professores. Sem esse conjunto articulado, a lei corre o risco de se converter em prática episódica, restrita a eventos e datas comemorativas, sem produzir a ruptura epistemológica necessária para a consolidação de uma educação antirracista. É nessa direção que o debate contemporâneo formula a exigência de descolonização curricular como tarefa estruturante no enfrentamento do racismo estrutural na educação.

2.3 Formação docente e práticas antirracistas

A compreensão da formação docente voltada para práticas antirracistas exige, primeiramente, o entendimento de que a Educação Antirracista não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma prática social comprometida com a humanização e a transformação da sociedade. Conforme Gomes, a implementação de diretrizes antirracistas deve ocorrer “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (2012, p. 105), permitindo que a escola rompa com silenciamentos históricos e atue na valorização das identidades.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes, 2002, p. 39)

Na perspectiva de Paulo Freire, a formação docente comprometida com uma atuação antirracista exige compreender que o ato educativo não é neutro: ele se faz como prática ética e política, capaz tanto de reproduzir desigualdades quanto de enfrentá-las criticamente. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire afirma que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção



da identidade cultural” (Freire, 1996). Essa exigência ilumina, de modo direto, o debate sobre a educação antirracista: reconhecer e assumir identidades culturais implica romper com o silenciamento e com a naturalização das hierarquias raciais presentes no currículo, nas interações escolares e nos materiais didáticos. Assim, a formação de professores precisa desenvolver uma postura pedagógica que valorize as histórias e epistemologias negras, recuse estereótipos e interogue as práticas institucionais que sustentam o racismo no cotidiano escolar. Conforme aponta Gomes (2012), a descolonização dos currículos implica romper com processos históricos de silenciamento de culturas e identidades raciais, promovendo uma mudança epistemológica e política na educação que valorize narrativas e saberes antes marginalizados.

A construção de práticas pedagógicas antirracistas exige a superação da fragmentação entre teoria e prática, compreendendo a ação docente como dimensão articulada e transformadora do processo educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecem que o enfrentamento do racismo deve perpassar o projeto político-pedagógico das instituições, a organização curricular e a formação inicial e continuada de professores, implicando mudanças efetivas nas práticas educativas (Brasil, 2004). Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais não se limita à inserção de conteúdos, mas demanda reconfiguração institucional e atuação pedagógica comprometida com a transformação das desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar.

Para que os docentes desenvolvam posturas educativas emancipatórias, a formação deve integrar os saberes produzidos pelo Movimento Negro. Esses saberes, sistematizados nas lutas por emancipação, funcionam como um aporte teórico-prático essencial para desconstruir a visão eurocêntrica e o Mito da Democracia Racial que ainda permeiam os currículos escolares. Segundo Gomes (2024):

No Brasil, o Movimento Negro pode ser compreendido como um agente educativo essencial, responsável por recolher, sistematizar e disseminar os saberes construídos pela população negra ao longo da história, transformando-os em demandas políticas. Ao mesmo tempo, ele se afirma como produtor e organizador de saberes, especialmente aqueles voltados para a emancipação, forjados na luta por democracia e no enfrentamento ao racismo (Gomes, 2024, p. 13).

Assim, a formação docente precisa contemplar três dimensões interdependentes: Formação inicial e continuada em instituições de ensino: que deve rever currículos para incluir a história e cultura africana e afro-brasileira de forma não segmentada. Autoformação: o processo de reflexão constante e ressignificação permanente de saberes pelo próprio sujeito aprendiz. Formação nas instituições escolares: o trabalho coletivo no ambiente de trabalho para suprir demandas reais da comunidade escolar. Ao discutir o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, Munanga enfatiza a urgência de políticas e práticas educacionais voltadas ao reconhecimento das diferenças. “Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visam o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas na



formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural.” (Munanga, 2022, p. 117).

Portanto, a prática antirracista não cabe apenas aos professores de áreas específicas, como História ou Literatura, mas é uma responsabilidade de todos os entes pedagógicos. Ela se manifesta na capacidade do professor de ressignificar o conhecimento escolar e de lidar positivamente com a diversidade étnico-racial, combatendo o racismo que se invisibiliza nas práticas cotidianas.

Somente por meio de uma formação que reconheça a educação como um processo constante de refazer-se na práxis será possível gestar uma transformação real nas rotinas escolares e na sociedade. Como Paulo Freire aponta em seu livro “Pedagogia do Oprimido”: “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Freire, 2003, p. 67)

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, operacionalizada por meio de uma revisão sistemática da literatura. Essa metodologia teve como objetivo mapear, analisar e sintetizar a produção científica sobre a articulação entre racismo estrutural, formação docente e a implementação da Lei nº 10.639/2003, garantindo rigor e replicabilidade na seleção dos estudos.

A revisão sistemática foi conduzida em etapas sucessivas que envolveram: a) definição da pergunta de pesquisa; b) estabelecimento das estratégias de busca em bases de dados; c) aplicação de critérios de inclusão e exclusão; e d) análise categorial dos dados encontrados.

A coleta de dados foi realizada entre janeiro e fevereiro de 2026. O levantamento bibliográfico utilizou os descritores: "Racismo Estrutural", "Formação Docente", "Lei 10.639/2003" e "Práticas Pedagógicas Antirracistas", operados nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico.

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses disponíveis na íntegra, redigidos em língua portuguesa, e publicados no recorte temporal de janeiro 2003 (ano de promulgação da Lei 10.639) a 2025. Exigiu-se que os trabalhos abordassem diretamente a formação de professores para as relações étnico-raciais e o enfrentamento do racismo estrutural na educação. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam aderência direta ao tema central, resumos expandidos de anais de congresso sem o texto completo, artigos em outros idiomas e publicações em formato de resenha.

Após a triagem e leitura flutuante dos títulos e resumos, os textos selecionados foram submetidos a uma leitura analítica e interpretativa na íntegra. A análise das publicações revelou convergência entre diferentes autores, permitindo a categorização dos resultados em eixos temáticos que discutem os limites da formação docente atual e as potencialidades de uma práxis decolonial e antirracista no ambiente escolar.

4. Resultados e análises

Para organizar os achados da revisão sistemática da literatura, criou-se o quadro:


Quadro 1: Síntese dos artigos analisados

Título	Referência	Objetivo	Abordagem Metodológica	Publicado em	Ano de Publicação
“RAÇA” E RACISMO ESTRUTURAL: (re)pensando a formação de professores na educação básica	Rodrigues, G. F.; Breder, D. 2023	Propor uma reflexão sobre a formação de professores da educação básica à luz das discussões sobre as relações étnico-raciais, das propostas legais que regem o tema e de pesquisas que apontam possibilidades de construção de currículos escolares e formação docente inicial e continuada que contemplem o problema do racismo estrutural na sociedade brasileira.	Pesquisa bibliográfica	RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	2023
A formação docente em ciências no contexto da educação das relações étnico-raciais: uma revisão da literatura	Carvalho, I. V.; Nascimento, B. I. S.; Costa, F. G. 2024.	Analisar os diálogos que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais e a formação docente em Ciências, apresentados em pesquisas acadêmicas publicadas entre 2003 e 2022.	Revisão Elaborada	Revista Interinstitucional Artes de Educar	2024
Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03	BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); UNESCO. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.	Apresentar e discutir os fundamentos, desafios e possibilidades da educação antirracista no contexto da implementação da Lei Federal nº 10.639/03, oferecendo subsídios teóricos, políticos e pedagógicos para a atuação de sistemas de ensino e profissionais da educação.	Abordagem qualitativa	Ministério da Educação (SECAD/MEC), em parceria com o BID e a UNESCO, Brasília – DF.	2005
Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social.	SOUSA, F. R. S.; SOUSA, L. S.; CARVALHO, H. de S.; SILVEIRA, F. M. da	Analisar a formação docente a partir da perspectiva da educação antirracista, compreendendo-a como uma prática social fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de práticas	Abordagem qualitativa	Revista Práxis Educativa (Universidad e Estadual de Ponta	2022

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.

		pedagógicas comprometidas com a equidade racial.		Grossa – UEPG)	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: (re)construindo sentidos e fazeres na educação para as relações étnico-raciais	Trancoso, J. S. R.; Lucas, J. M. R.; Pinto, A. H. 2022	Compreender, intervir e transformar a realidade.	Abordagem qualitativa do tipo participante.	Revista Teias	2022.
Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação (Pesquisa/Relatório)	GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação (Pesquisa/Relatório). [S. l.]: Geledés; Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf .	Investigar como as Secretarias Municipais de Educação implementam a Lei 10.639/03 — que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana — nos currículos e práticas pedagógicas das redes municipais de ensino.	Pesquisa aplicada de caráter documental e qualitativo	Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana	2023
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Brasil, 2003.	Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"	Não se aplica.	Diário Oficial	2003
Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático.	GOMES, Nilma Lino. <i>Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático</i> . Revista Linguagem em Foco, v. 16, n. 4, p. 12-33, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagemmemfoco/article/view/15207	Analisar o papel do Movimento Negro na educação, destacando saberes emancipatórios e sua contribuição para a construção de um projeto democrático.	Estudo qualitativo com abordagem teórico-analítica, baseado em revisão bibliográfica e discussão crítica de perspectivas educacionais ligadas ao Movimento Negro.	Revista Linguagem em Foco.	2024
O mundo e a	MUNANGA,	O objetivo do texto é discutir	O artigo	Revista:	2022

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.

diversidade: questões em debate.	Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. <i>Estudos Avançados</i> , São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117-130, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008	questões contemporâneas sobre diversidade, diferença, identidade e multiculturalismo, especialmente a partir da realidade brasileira nas últimas duas décadas	apresenta uma abordagem teórico-analítica e ensaística.	Estudos Avançados	
População negra no mercado de trabalho (Infográfico)	DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). População negra no mercado de trabalho (Infográfico). São Paulo: DIEESE, 2023. Disponível em: https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.pdf .	Apresentar dados e informações sobre a participação, as condições e as desigualdades da população negra no mercado de trabalho brasileiro, com foco em indicadores de emprego, renda, informalidade, desemprego e distribuição por gênero e raça.	Quantitativa e exploratória	Infográfico institucional publicado pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), São Paulo — Brasil.	2023
Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos	GOMES, Nilma Lino. jan./abr. 2012.	Analisar a relação entre educação, relações étnico-raciais e a necessidade de descolonização dos currículos escolares, discutindo como o currículo pode contribuir para o enfrentamento do racismo e para a valorização dos saberes e identidades negras.	Abordagem qualitativa	Currículo sem Fronteiras (periódico científico eletrônico)	2012
Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei nº 10.639/2003.	Documento normativo de caráter legal e orientador; fundamenta-se em princípios jurídicos, educacionais e políticos voltados à promoção da igualdade racial e à reformulação	Diário Oficial da União (Brasília, DF).	2004

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



Africana.	Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.		curricular.		
-----------	--	--	-------------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise dos estudos apresentados no quadro demonstra um arco temporal que se inicia com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e se estende até discussões contemporâneas em 2024 e 2025. Isso é crucial porque evidencia que, embora o marco legal tenha mais de duas décadas, a sua implementação crítica ainda é um tema de pesquisa urgente e inacabado. A inclusão da Resolução CNE/CP nº 1/2004 no quadro é estrategicamente importante, pois ela fornece as diretrizes curriculares que deveriam orientar a prática pedagógica que a literatura analisa.

Conclusão

Com base nos estudos selecionados observa-se, que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 transcende o mero ajuste burocrático de currículos; ela exige uma ruptura com o ritual pedagógico do silêncio e com o mito da democracia racial que ainda permeia as instituições de ensino. Conclui-se que o racismo estrutural opera na educação através de uma pedagogia da inferiorização, que invisibiliza o protagonismo negro e naturaliza privilégios eurocêntricos.

Portanto, a formação docente, inicial e continuada, emerge como o eixo central para a transformação. Não basta adicionar conteúdo, é preciso uma formação ética e política que capacite o professor a atuar como mediador de práticas de reconhecimento e humanização. A educação antirracista deve ser assumida como uma práxis constante de reflexão e ação, fundamentada nos saberes emancipatórios do Movimento Negro e no compromisso com uma sociedade efetivamente democrática e igualitária.

Referências

Almeida, S. L. de. (2019). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Pólen.

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



Brasil. (2004). Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. *Diário Oficial da União*.

Carvalho, I. V., Nascimento, B. I. S., & Costa, F. A. G. da. (2024). *A formação docente em ciências no contexto da educação das relações étnico-raciais: Uma revisão da literatura*. Revista Interinstitucional Artes de Educar, 10(1), 145–163. <https://doi.org/10.12957/riae.2024.73820>

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2023). População negra no mercado de trabalho: Infográfico. <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (38ª ed.). Paz e Terra.

Geledés – Instituto da Mulher Negra, & Instituto Alana. (2023). Lei 10.639/03: A atuação das secretarias municipais de educação. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

Gomes, N. L. (2002). *Educação e identidade negra*. Aletria, (9), 38–47.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.

Gomes, N. L. (2024). Movimento negro educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. *Revista Linguagem em Foco*, 16(4), 12–33.

Munanga, K. (2022). O mundo e a diversidade: Questões em debate. *Estudos Avançados*, 36(105), 117–130. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>

Rodrigues, G. F., & Breder, D. (2023). “Raça” e racismo estrutural: (Re)pensando a formação de professores na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 39(1). <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.129304>

Sousa, F. R. S., Sousa, L. S., Carvalho, H. de S., & Silveira, F. M. da. (2022). Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. *Práxis Educativa*, 17, 1–16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19366.039>

Trancoso, J. S. R., Lucas, J. M. R., & Pinto, A. H. (2022). Formação de professores: (Re)construindo sentidos e fazeres na educação para as relações étnico-raciais. *Revista Teias*, 23(71), 113–128. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70211>