



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA
(IFB)**

CAMPUS SÃO SEBASTIÃO

CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GEANNE GONÇALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA
IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008**

BRASÍLIA, DF

2025

GEANNE GONÇALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DESAFIOS E
POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E
11.645/08**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
(IFB), *Campus* São Sebastião.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da
Costa.

BRASÍLIA, DF

2025

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar os desafios e as potencialidades no tocante à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como um processo contínuo de educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando de que forma as escolas têm tematizado os conteúdos das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Fundamenta-se teoricamente em Gomes (2005, 2010, 2012, 2017), Cavalleiro (2001), Gonçalves e Silva (2003), Munanga (2005) e documentos oficiais. A metodologia possui abordagem qualitativa (Minayo, 2014) com uso do método da pesquisa bibliográfica (Gil, 2019) mediante artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, analisados pela técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), organizando os dados em dois eixos: desafios na implementação (formação docente insuficiente, resistência institucional e cultural, e recursos didáticos inadequados); e estratégias pedagógicas exitosas. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços legislativos, persistem lacunas significativas na formação docente e práticas que limitam a temática a datas comemorativas, perpetuando abordagens superficiais. Conclui-se que a efetivação dessas leis demanda transformações estruturais envolvendo formação continuada, revisão de materiais didáticos e compromisso institucional com a educação antirracista como processo permanente e transversal ao currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Relações Étnico-Raciais. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study investigates the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in pedagogical practices in the early years of Elementary Education, emphasizing the challenges and potentialities for the effectiveness of ethnic-racial relations education. The objective is to identify and analyze the challenges and potentialities of implementing these laws in pedagogical practices. The methodology has a qualitative nature (Minayo, 2009), using bibliographic research (Gil, 2019) in scientific articles, theses, dissertations, and official documents, analyzed through thematic content analysis method (Bardin, 2016), organizing data into two axes: implementation challenges (insufficient teacher training, institutional and cultural resistance, and inadequate teaching resources) and successful pedagogical strategies. The theoretical framework is based on Gomes (2005, 2012, 2010, 2017), Cavalleiro (2001), Gonçalves e Silva (2003), Munanga (2005), and National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (Brasil, 2004). The results show that, despite legislative advances, significant gaps persist in teacher training and

practices that limit the theme to commemorative dates, perpetuating superficial approaches. It is concluded that the effectiveness of these laws demands structural transformations involving continuing education, revision of teaching materials, and institutional commitment to anti-racist education as a permanent and transversal process in the school curriculum.

Keywords: Anti-Racist Education. Ethnic-Racial Relations. Pedagogical Practices. Teacher Training. Early Years of Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais constitui componente fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais e na promoção da justiça social e da equidade, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008) estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar da Educação Básica brasileira.

A motivação para esta pesquisa emerge de vivências na Educação Básica, na qual a ausência da temática étnico-racial no currículo escolar foi uma constante. Ao longo da trajetória escolar da primeira autora, não foram presenciadas abordagens significativas sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, tampouco debates consistentes sobre relações étnico-raciais. Ao contrário, foram testemunhadas diversas cenas de racismo e discriminação no ambiente escolar, situações que permaneceram invisibilizadas ou naturalizadas no cotidiano institucional.

Essa experiência evidencia, de forma concreta, as lacunas históricas na implementação de práticas pedagógicas antirracistas e reforça a urgência de

investigações que problematizam os desafios e avanços na efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nascimento (1989, p. 21) denuncia que, desde o período colonial, esses grupos têm sido vítimas de um "[...] genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso", processo que se perpetua por meio de mecanismos de exclusão social, marginalização econômica e apagamento cultural. Segundo Vieira e Silva (2023, p. 11):

as formas de discriminação não têm como suas nascentes a escola, porém o racismo, desigualdades e outros preconceitos perpassam lá. Então, para que seja possível reeducar as relações étnico-raciais, é preciso colocar à mostra as dores e medos que se tem gerado (Vieira; Silva, 2023, p. 11).

Nesse cenário, Gonçalves e Silva (2003) afirmam que a escola tem papel central na desconstrução dessas lógicas excludentes e na promoção de uma educação comprometida com a equidade e o reconhecimento da diversidade étnico-racial como riqueza formadora da identidade nacional.

Deve-se reconhecer, contudo, que não basta cumprir formalmente o que está previsto em lei, uma vez que se faz necessário compreender a formação étnico-racial como um processo contínuo, integrado ao cotidiano escolar e transversal ao currículo. Essa formação não pode estar restrita a momentos comemorativos ou projetos pontuais, conforme afirmam Santiago, Akkari e Mesquida (2020, p. 235):

[...] o trabalho com as minorias não pode se restringir às datas comemorativas. Tais projetos precisam ser contínuos, integrados e desenvolvidos durante todo o ano letivo, dada às implicações políticas e ideológicas desse trabalho no contexto sociocultural brasileiro (Santiago; Akkari; Mesquida, 2020, p. 235).

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar de que forma as escolas têm compreendido e implementado essas leis no cotidiano escolar. De acordo com Gomes (2012a), o desafio enfrentado não está apenas no desconhecimento da legislação que trata das relações étnico-raciais, mas, principalmente, na dificuldade de transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas coerentes, estruturadas e comprometidas com a valorização da diversidade e com a transformação social.

A presente pesquisa justifica-se pela urgência de compreender de que maneira essas legislações têm sido implementadas nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que essa fase da escolarização é fundamental para a formação de valores e identidades nas crianças. Segundo publicação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), organizada por Maria Aparecida Silva Bento, "dúvida não pode haver, portanto, sobre o incomensurável impacto da educação no que diz respeito, por exemplo, à formação de valores e atitudes das nossas crianças" (Brasil, 2012, p. 8).

Gonçalves e Silva (2003) afirmam que a escola tem papel central na desconstrução dessas lógicas excludentes e na promoção de uma educação comprometida com a equidade e o reconhecimento da diversidade étnico-racial como riqueza formadora da identidade nacional. Nesse cenário, discutir as relações étnico-raciais na educação é contribuir para a construção de práticas que enfrentem o racismo e valorizem os saberes e as culturas de pessoas negras e indígenas.

Investigar os obstáculos e as oportunidades associadas a essa implementação pode ser fundamental para promover uma educação que seja antirracista, inclusiva e socialmente responsável.

Nesse sentido, o presente estudo busca responder à seguinte questão: como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 têm sido implementadas em práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de que forma essa implementação pode ser compreendida como parte de um processo contínuo de

educação para as relações étnico-raciais? Para tanto, o objetivo geral consiste em identificar os desafios e as potencialidades no tocante à implementação dessas leis como um processo contínuo de educação para as relações étnico-raciais na referida etapa de escolarização, analisando de que forma as escolas têm tematizado os conteúdos das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Especificamente, pretende-se: (i) identificar as principais dificuldades enfrentadas por alunos, professores e escolas na implementação das referidas leis; (ii) analisar práticas pedagógicas que promovem a abordagem contínua das relações étnico-raciais no ambiente escolar; e (iii) refletir a respeito da importância da formação docente inicial e continuada para o trabalho com a temática étnico-racial e o impacto na vida dos alunos.

Para alcançar esses objetivos, a análise dos dados foi organizada em dois eixos temáticos: o primeiro concentra-se nos desafios da implementação, subdividindo-se em formação docente insuficiente, resistência institucional e cultural, e recursos didáticos inadequados; o segundo evidencia estratégias e práticas pedagógicas exitosas que contribuem para a efetivação das leis, apontando caminhos possíveis para a superação dos obstáculos identificados.

2. DA INVISIBILIDADE À VALORIZAÇÃO: BASES TEÓRICAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

A interação entre os diversos grupos étnicos e raciais no ambiente educacional, juntamente com as políticas e ações voltadas para a promoção da diversidade e igualdade, são conhecidas como relações étnico-raciais na educação. De acordo com Gomes (2012a, p. 39):

A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também,

valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2012a, p. 39).

No contexto escolar, discutem-se várias questões que atualmente são tema de debates, como as desigualdades enfrentadas pelos diferentes grupos étnicos, os estereótipos e preconceitos aos quais esses grupos são submetidos, um currículo que frequentemente não espelha a realidade da nossa sociedade, como aponta Silveira (2012, p. 165):

[...] a escola, onde aprendemos a pensar, foi caracterizada como formadora do “pensamento único”, generalista, por meio de currículos que privilegiam a visão de mundo presente nas narrativas de conquistas históricas, de valores e projetos de povos colonizadores (Silveira, 2012, p. 165, grifo do autor).

Nesse sentido, Munanga (2005) ressalta que o sistema educacional brasileiro ainda é marcado por uma lógica eurocêntrica e monocultural, que invisibiliza os saberes e as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Essa realidade reforça os estereótipos e contribui para a marginalização de grupos racializados. Gomes (2005) complementa que a valorização da diversidade étnico-racial exige a reformulação das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e da formação docente, de forma que a escola se torne, de fato, um espaço de construção democrática, antirracista e de reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

No entanto, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciaram disparidades históricas no acesso e na permanência escolar (Brasil, 2020, p. 9):

Por cor ou raça, o cenário foi ainda mais marcante, visto que 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das de cor preta ou parda, com apenas 16,1% [...] (Brasil, 2020, p. 9).

Nesse contexto, destaca-se a relevância de estratégias educacionais que promovam a inclusão e que considerem a diversidade cultural. Essas abordagens são fundamentais para assegurar que todos os estudantes, sem distinções por suas origens étnico-raciais, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Nesse sentido, Metz, Wachholz e Canan (2020, p. 3) afirmam que:

[...] a educação que incentiva a diversidade é aquela que age contra a exclusão. Logo, é preciso que a escola projete currículos que não sejam excludentes e discriminatórios, mas que sejam capazes de trabalhar com as diferenças e potencializar a aprendizagem (Metz; Wachholz; Canan, 2020, p. 3).

O currículo escolar brasileiro, historicamente, foi construído sob uma perspectiva eurocêntrica que invisibiliza as contribuições e experiências dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade nacional. De acordo com Silva (2021, p. 7, grifo do autor) “o currículo eurocentrado é um dos responsáveis pela propagação e perpetuação de uma “ideologia’ racista”, que se traduz em práticas discriminatórias na escola”.

Desta forma, esse currículo que falha em integrar de forma significativa a diversidade cultural e histórica do Brasil reflete um modelo educacional rigidamente estruturado e empobrecido em sua abordagem conteudista. Para Gomes (2012b), descolonizar o currículo representa um dos grandes desafios da educação escolar, uma vez que ainda persistem a rigidez das grades, o predomínio do conteudismo e a ausência de diálogo entre escola, currículo e realidade social, além da necessidade

de formar docentes reflexivos e atentos às culturas historicamente negadas e silenciadas.

Ainda de acordo com Gomes (2010, p. 176):

[...] a ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro (Gomes, 2010, p. 176).

Essa lacuna na formação docente e nas práticas escolares tem implicações profundas, especialmente quando se considera o papel pedagógico da História. Para Rüsen (2009, p. 164), é a memória que “torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Com base nisso, pode-se afirmar que a forma como a história da África e dos povos negros são ensinados em nossas escolas destacando a dominação, a exploração do africano e a suposta inferioridade do continente acaba, também, por reforçar preconceitos, fomentar discriminações e sustentar o racismo, legitimando a exclusão social desses indivíduos.

É necessário que os materiais didáticos sejam revisados e reformulados de acordo com as determinações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da Lei 10.639/2003, de modo a assegurar uma reflexão autêntica da diversidade cultural e racial do Brasil e combater as representações excludentes que até hoje persistem nos livros escolares. De acordo com Silva (2001, p. 65-66):

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se à medida em que, essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as

possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural (Silva, 2001, p. 65-66).

As denúncias apontadas por Silva evidenciam como os materiais didáticos historicamente funcionaram como instrumentos de perpetuação do racismo estrutural no ambiente escolar, afetando negativamente tanto a construção identitária de estudantes negros quanto a formação de estudantes brancos para relações étnico-raciais mais justas e equitativas. Essa problemática limita as possibilidades de valorização da diversidade étnico-racial, demonstram a urgência de políticas educacionais que confrontem essas práticas excludentes e promovam uma educação verdadeiramente antirracista.

É justamente nesse contexto de necessidade de transformação que emergem os marcos legais e políticas públicas voltados para a educação das relações étnico-raciais, buscando institucionalizar mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro.

2.1 Marcos legais e políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP 4, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 1996, 2017), enfatizam a importância da diversidade cultural, incluindo o ensino referente às culturas indígenas e afro-brasileiras como parte integral do currículo escolar. Já o Currículo em Movimento do Distrito Federal dialoga diretamente com esses marcos legais ao incorporar a educação para a diversidade como um de seus eixos transversais, reconhecendo a necessidade de uma formação que contemple as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira (Distrito Federal, 2018, p. 273):

Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de

Essas políticas buscam garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de suas origens étnicas, tenham acesso a um ambiente educacional que reflita e valorize a diversidade cultural do país.

Iniciativas como o "Programa de Formação de Professores para a Educação Escolar Indígena", criado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2010), visa qualificar docentes para desenvolver práticas pedagógicas que respeitam as especificidades das comunidades indígenas. Essas iniciativas buscam formar professores para lidar com a diversidade cultural e promover uma educação mais inclusiva. Esses programas oferecem formação especializada para professores, trabalhando temas como preconceito, estereótipos e a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a riqueza das diversas culturas presentes no Brasil.

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica. Essa lei estabelece que o currículo escolar deve incluir conteúdos referentes à presença e contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, abordando temas como a história da escravidão, a cultura africana e as manifestações culturais afro-brasileiras, buscando combater o preconceito racial e promover o reconhecimento e a valorização da herança cultural afro-brasileira, contribuindo para uma educação mais inclusiva.

A implementação da Lei 10.639 é complementada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), que ampliou essa obrigatoriedade ao incluir o ensino da História e Cultura Indígena, reforçando a importância da diversidade cultural no currículo escolar. Pimentel, Rosário e Costa (2021, p. 171) refletem que, apesar dos avanços promovidos por essas leis, "os desafios vão desde as questões ligadas às secretarias de educação municipal ou estadual nas formulações de seus currículos, a gestão escolar, coordenação pedagógica e a formação docente".

Conforme Pires (2019, p. 19), a falta de articulação interinstitucional e a disparidade de recursos financeiros e humanos entre estados e municípios acaba por reproduzir as desigualdades já existentes, comprometendo a uniformidade das ações educativas. Essa insuficiência de recursos compromete a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar e limita o alcance das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial na educação.

Refletir a respeito das relações étnico-raciais na educação é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva. A educação tem função decisiva na formação de valores e atitudes, como aponta Silveira (2012, p. 165):

[...] a educação escolar é, ou deveria ser, investida de caráter de mediação fundamental da cultura. Visto que essa ação mediadora incide no desenvolvimento do educando com significativa força disciplinadora sobre todas as dimensões da pessoa, sintetizadas na conformação do seu pensamento, a cultura aqui referida é aquela que constrói significações igualitárias do valor das comunidades e pessoas a elas pertencentes (Silveira, 2012, p. 165).

Nesse sentido, a BNCC atribui aos sistemas e às redes de ensino, bem como às escolas, a responsabilidade de incluir em suas propostas pedagógicas questões contemporâneas que impactam a sociedade em âmbito local, regional e global, recomendando que tais temáticas sejam trabalhadas de maneira transversal e integrada aos componentes curriculares (Brasil, 2017).

Em última análise, pensar mais profundamente sobre este tema é um passo fundamental para garantir que a educação não apenas prepare os alunos academicamente, mas também os prepare para se tornarem cidadãos responsáveis, com responsabilidade e empatia. Gomes (2005) complementa que a abordagem das relações étnico-raciais na escola é uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos conscientes de suas identidades e respeitosos com a diferença, tornando a educação um verdadeiro pilar da transformação social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui natureza qualitativa que, de acordo com Minayo (2014), se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos.

Essa abordagem é adequada para compreender as subjetividades e as interpretações dos sujeitos envolvidos, possibilitando uma análise rica e contextualizada da realidade escolar. Para Casarin e Casarin (2012), independentemente do título e do tema pesquisado, os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno, caracterizando sua ocorrência e relacionando-o com outros fatores. Essa abordagem não se fundamenta em métodos estatísticos, mas sim em técnicas interpretativas que permitem uma análise aprofundada do objeto de estudo, valorizando o contexto e a subjetividade dos participantes (Minayo, 2014; Gil, 2019).

Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se fundamenta na seleção de fontes primárias e secundárias, como livros, artigos, monografias e documentos normativos, para a coleta e análise de dados. Essa modalidade permite o levantamento de diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para a construção de uma base sólida que sustenta a problematização e os objetivos do estudo. Na área de educação, a abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2014, p. 21):

[...] é utilizada em pesquisas que têm como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade, [...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2014, p. 21).

No caso desta pesquisa, o método utilizado focalizou a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os desafios e as potencialidades no tocante a essa implementação como um processo contínuo de educação para as relações étnico-raciais, e analisando de que forma as escolas têm tematizado os conteúdos das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento e seleção criteriosa de materiais bibliográficos disponíveis em bases científicas, considerando textos publicados que estudam as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme ilustra a Tabela 1.

Tabela 1: Fontes bibliográficas utilizadas na pesquisa.

Autores	Títulos	Anos	Tema trabalhado
Nilma Lino Gomes	Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos	2012	Descolonização curricular e educação antirracista
Eliane Cavalleiro	Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola	2001	Racismo na educação infantil e anos iniciais
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	2003	Racismo na educação infantil e a Formação docente para relações étnico-raciais iniciais
Kabengele Munanga	Superando o racismo na escola	2005	Estratégias pedagógicas antirracistas

Fonte: Organizado pelas autoras.

O material coletado foi analisado com base na análise de conteúdo, técnica que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação,

identificando, analisando e relatando padrões (temas) nos dados coletados (Bardin, 2016). Assim, permitiu a identificação de categorias temáticas relacionadas à aplicação das leis no cotidiano escolar, às estratégias pedagógicas utilizadas e aos desafios enfrentados pelos educadores na promoção de uma educação antirracista.

Igualmente, o material coletado foi organizado em dois eixos principais de análise. O primeiro eixo concentra-se nos desafios enfrentados para a implementação das leis, subdividindo-se em três categorias: formação docente insuficiente, resistência institucional e cultural, e recursos didáticos inadequados. O segundo eixo aborda as estratégias e práticas pedagógicas que contribuem para a efetiva implementação das leis, evidenciando experiências exitosas e caminhos possíveis para a superação dos obstáculos identificados. Essa organização permite uma compreensão do fenômeno estudado, revelando tanto as limitações quanto as potencialidades presentes no cotidiano escolar.

A análise dos dados coletados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo temática, conforme Minayo (2014), no tocante a pesquisas em ciências sociais. Inicialmente, foi realizada uma leitura de todo o material bibliográfico selecionado, constituído por artigos científicos publicados em periódicos nacionais, monografias, além de documentos oficiais que tratam sobre a temática.

4. IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

4.1 Formação de professores e práticas pedagógicas: obstáculos à efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

O material coletado e analisado demonstrou que a formação inadequada dos professores constitui um dos principais obstáculos para a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Conforme demonstrado por Braun e Clarke (2006),

emergiram padrões consistentes que evidenciam lacunas significativas na formação inicial e continuada dos docentes no que se refere às questões étnico-raciais.

De acordo com pesquisa divulgada pelo Sinproasco (2022), existem relatos de professores que se sentem desconfortáveis para tratar das relações étnico-raciais por não sentirem que têm domínio do tema. Tal insegurança está diretamente relacionada às insuficiências na formação docente, contradizendo o que estabelecem as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP 4/2024, que determinam que, ao final do curso de formação inicial, o professor deve estar apto a executar atividades pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos estudantes em relação às questões étnico-raciais, garantindo (Brasil, 2024, Art. 10.º):

[...] a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras (Brasil, 2024, Art. 10.º).

Nóvoa (2017, p. 1115) afirma que "a realidade geral do campo da formação de professores é frágil", evidenciando a necessidade de abordar as relações étnico-raciais de forma contínua e integrada ao desenvolvimento profissional docente. O autor ressalta, ainda, que "A entrada de um professor imprevisto na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias" (Nóvoa, 2017, p. 1127).

Essa falta de preparo teórico-metodológico dos educadores resulta em abordagens superficiais, estereotipadas ou, até mesmo, na omissão total dos conteúdos previstos em leis. Reconhecendo essa problemática, as novas DCNs para

a formação docente estabelecem explicitamente a necessidade de uma formação mais efetiva (Brasil, 2024, Art. 14.º):

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-raciais [...] (Brasil, 2024, Art. 14.º).

Mota (2021) demonstra que, embora a maioria dos educadores afirme trabalhar com conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, parcela significativa justifica a ausência ou superficialidade dessa abordagem pela insuficiência da carga horária e, principalmente, pela falta de confiança e conhecimento necessários.

Observa-se que, quando a temática é trabalhada, frequentemente limita-se a atividades pontuais realizadas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, sem uma integração efetiva ao currículo ao longo do ano letivo. Essa prática fragmentada contradiz os princípios estabelecidos pelas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que preconizam uma abordagem transversal e interdisciplinar dessas questões.

Outro aspecto crítico identificado nas práticas pedagógicas é a reprodução de estereótipos e visões folclorizadas das culturas africana, afro-brasileira e indígena que, de acordo com Souza (2020), as mentalidades docentes reproduzem, cotidianamente, formas de perceber crianças, adolescentes, jovens e adultos orientadas por representações sociais e historicamente construídas acerca da população negra, as quais produzem e reforçam distanciamentos e desigualdades afetivas desde a Educação Infantil.

Muitas vezes, as atividades propostas reforçam uma perspectiva essencialista que reduz a diversidade desses povos a elementos superficiais como culinária, vestimentas e danças típicas, sem problematizar as relações de poder, os processos históricos de colonização e suas consequências contemporâneas.

Silva (2005) alerta que essa abordagem superficial pode, paradoxalmente, fortalecer preconceitos ao invés de desconstruí-los, uma vez que apresenta essas culturas como exóticas e distantes da realidade dos estudantes. Para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente transformadoras, faz-se necessário promover reflexões críticas sobre o racismo estrutural, valorizar as epistemologias africanas e indígenas como produtoras de conhecimento legítimo, e reconhecer as contribuições desses povos em todas as dimensões da sociedade brasileira.

A falta de uma formação docente aprofundada para o trabalho com as relações étnico-raciais representa um desafio complexo que vai além da mera inclusão de conteúdos curriculares nos cursos de licenciatura. Como frisa Santos (2018, p. 673):

Assim, podemos seguir o princípio de pensar na construção de caminhos que questionem as práticas presentes no currículo da formação de professores, que na maioria das vezes é visto como um espaço de transmissão de conhecimentos prontos, acabados, acumulados ao longo dos tempos, invisibilizando as relações étnico-raciais (Santos, 2018, p. 673).

A implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 permanecerá comprometida enquanto persistirem essas lacunas formativas. Portanto, torna-se necessário que as instituições de ensino superior, em parceria com as redes de Educação Básica e órgãos governamentais, desenvolvam estratégias integradas de formação que preparem adequadamente os educadores para promover uma educação antirracista e culturalmente sensível.

4.2 Resistência institucional e cultural

A escola configura-se como um ambiente complexo de interações sociais que vai além da transmissão de conhecimentos. De acordo com Oliveira (2023, p. 3), “a escola configura-se como um contexto de interação e sociabilidade e também de propagação e questionamento de ideologias”. Para além do compartilhamento de informações supostamente neutras, a instituição escolar difunde e fortalece valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de classe e de gênero (Gomes, 2010).

Conforme destaca Oliveira (2023, p. 3):

[...] pensamos que a instituição de ensino reflete e (re)constrói aspectos culturais. Nas atividades referentes às relações raciais, essas representações influenciam a maneira como são formadas algumas concepções a respeito da negritude e o modo como a identidade negra se constrói nesse processo (Oliveira, 2023, p. 3).

A resistência institucional às leis étnico-raciais manifesta-se mediante a significativa distância entre a intenção legal e a ação concreta no ambiente escolar. Conforme Santos *et al.* (2024):

[...] a legislação determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e a maioria dos docentes compreendem a necessidade de valorização da identidade étnico-racial nos ambientes educativos, mas tem faltado práticas concretas e ao mesmo tempo efetivas (Santos *et al.*, 2024).

Uma das principais estratégias de resistência cultural evidencia-se na prática de limitar as discussões sobre diversidade racial a momentos específicos do calendário escolar. A institucionalização do Dia da Consciência Negra em 20 de

novembro por meio da Lei 12.519/2011 (Brasil, 2011), representa um marco significativo no reconhecimento da luta antirracista, tendo como referência simbólica a morte de Zumbi dos Palmares, ícone da resistência negra brasileira.

Contudo, apesar do potencial transformador da data para promover a valorização da população negra e a ressignificação da identidade racial no país, observa-se frequentemente sua utilização como único momento destinado às discussões étnico-raciais no ambiente escolar.

Essa prática contribui para a exotização da negritude e a construção do "diferente" como outro e distante (Coelho; Coelho, 2018), representando uma forma sutil, porém eficaz, de resistência às mudanças propostas pela legislação. Diante desse cenário, a educação das relações étnico-raciais constitui um desafio permanente nas escolas brasileiras. Espera-se que os professores desenvolvam um planejamento pedagógico que estude e valorize a história e a cultura da população negra e dos povos originários durante todo o ano letivo, com "o propósito de enfatizar as africanidades brasileiras e suas contribuições para o desenvolvimento da humanidade" (Santos *et al.*, 2024).

Essa resistência está enraizada no racismo estrutural que, segundo Almeida (2019, p. 50, grifo do autor), é compreendido não como desvio comportamental, mas como elemento constitutivo das relações sociais brasileiras: "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares". No contexto educacional, isso significa que as escolas operam como instituições que historicamente reproduzem hierarquias raciais por meio da naturalização de currículos eurocêntricos e da invisibilização de epistemologias afro-brasileiras.

A análise da resistência institucional às leis étnico-raciais evidencia um dilema nas escolas e, embora exista reconhecimento formal da importância dessas legislações, persistem práticas institucionais que limitam seu potencial

transformador. A superação dessa resistência demanda uma transformação profunda nas culturas institucionais escolares, que deve ir além do cumprimento formal das leis para abraçar uma perspectiva genuinamente antirracista e inclusiva. Isso implica reconhecer as africanidades brasileiras não como elementos exóticos ou marginais, mas como componentes centrais e constitutivos da identidade nacional.

4.3 Recursos didáticos inadequados

O ambiente escolar constitui um espaço privilegiado de reprodução de valores eurocêntricos, perpetuando práticas discriminatórias por meio de múltiplos mecanismos institucionais. De acordo com Gomes (2005, p. 52):

O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence (Gomes, 2005, p. 52).

No contexto escolar, Silva (2018, p. 132) complementa que a escola é um ambiente que difunde e privilegia os valores eurocêntricos, relegando as culturas afro-brasileiras e indígenas a um plano secundário ou, muitas vezes, as omitindo do currículo.

Simultaneamente, conteúdos depreciativos e preconceituosos sobre negros e povos indígenas permeiam os recursos didáticos, contribuindo potencialmente para o fracasso escolar desses grupos (Silva; Moraes, 2015). Piccolo (2010) e Pinho e Santos (2014) evidenciam que preconceitos e atitudes discriminatórias são veiculados cotidianamente nas escolas por meio de materiais didáticos impressos, audiovisuais e produções elaboradas por docentes e discentes.

A formação desse discurso discriminatório e racista manifesta-se de duas formas principais: primeiro, pela omissão da existência e do posicionamento de grupos étnicos em diversos momentos históricos; segundo, pelo despreparo de educadores para abordar adequadamente as relações étnico-raciais em aula (Coelho; Coelho, 2018).

Como destaca Carvalho (2021, p. 51):

Trata-se de uma iniciativa de reflexão sobre o eurocentrismo presente nos currículos escolares brasileiros e de combate aos estereótipos ou romantizações presentes no imaginário sobre as Histórias de África e de suas diásporas (Carvalho, 2021, p. 51).

A análise dos recursos didáticos inadequados demonstra que a perpetuação de práticas discriminatórias no ambiente escolar não é um fenômeno isolado, mas sim resultado de estruturas educacionais historicamente eurocêntricas, uma vez que, segundo Silva e Bezerra (2018, p. 1), “o continente africano ainda é abordado de modo superficial, apresentando as regiões mais precárias dos países que o compõem, baseando-se no ideário da cultura europeia”.

A inadequação desses materiais não apenas compromete a formação integral dos estudantes, mas também perpetua desigualdades sociais e raciais, limitando as possibilidades de desenvolvimento de grupos historicamente marginalizados.

A formação integral é uma concepção educacional que pressupõe o desenvolvimento pleno e multidimensional do ser humano (intelectual, físico, emocional, social e cultural), conforme preconizam a Constituição Federal de 1988 e a BNCC (Brasil, 1988, 2017). Contudo, ao ser examinada sob a ótica das relações étnico-raciais, a formação integral se revela como um imperativo antirracista e uma crítica direta ao modelo educacional eurocêntrico e fragmentado (Brasil, 1988, 2017; Gomes, 2017; Silva, 2018; Silva; Bezerra, 2018).

Portanto, faz-se imprescindível a implementação de políticas educacionais que promovam a revisão crítica dos materiais didáticos, a formação continuada de educadores em relações étnico-raciais e a incorporação efetiva de conteúdos que valorizem a diversidade cultural brasileira. É fundamental reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro, incluindo suas contribuições nos campos da arte, da estética negra e das práticas culturais afro-brasileiras.

Gomes (2017) destaca que o Movimento Negro atua como educador ao construir e disseminar saberes identitários, políticos e estético-corpóreos que se constituem como formas de resistência ao racismo epistêmico que historicamente apaga e deslegitima as epistemologias negras. Para a autora, esses saberes representam não apenas conhecimentos sobre a história e cultura negra, mas também modos de ser, existir e se afirmar que desafiam as estruturas eurocêntricas do currículo escolar. Nesse sentido, incorporar a estética negra, a valorização da corporeidade afro-brasileira e os conhecimentos político-identitários construídos nas lutas por emancipação torna-se essencial para uma educação verdadeiramente antirracista e descolonizadora.

Com base nessa transformação, torna-se possível construir uma educação que reconheça, respeite e celebre a pluralidade étnica e cultural do país, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social.

5. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS

A implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 demanda uma abordagem que ultrapasse as fronteiras das disciplinas tradicionais. Como evidencia Cruz (2022, p. 11), "a discussão em torno de um modelo educacional antirracista

vem ganhando força nos últimos anos", mas sua efetivação encontra obstáculos estruturais que requerem estratégias pedagógicas inovadoras.

Cruz (2022, p. 12) ainda revela que, após quase duas décadas da aprovação da Lei 10.639/2003, "importantes estudos focalizam as dificuldades de sua implementação", indicando a necessidade de repensar as metodologias de ensino para que a educação antirracista se torne uma realidade concreta nas aulas.

Para Gomes (2010, p. 176):

A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando sentimentos e as representações negativas sobre o negro (Gomes, 2010, p. 176).

É fundamental pontuar que essas conquistas legislativas são fruto direto da luta histórica do Movimento Negro brasileiro. Gomes (2017) evidencia que a Lei 10.639/2003 representa uma vitória das mobilizações negras que, desde o período pós-abolição, reivindicam o direito à educação e ao reconhecimento de suas contribuições históricas e culturais. A autora destaca que o Movimento Negro atuou como principal agente de pressão política e formulação de propostas educacionais antirracistas, questionando o mito da democracia racial e denunciando o racismo presente nas práticas escolares. Ressalta, ainda, que essas leis não foram concessões do Estado, mas conquistas arduamente negociadas por organizações negras, intelectuais negros e movimentos sociais que compreenderam a educação como espaço estratégico de transformação social e de combate ao racismo estrutural.

Diante desse cenário, a transformação do currículo implica superar o que Cruz (2022) identifica como "epistemicídio", conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos que representa o silenciamento ou a apropriação cultural dos

conhecimentos vindos dos povos africanos. Esta superação exige não apenas a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, mas fundamentalmente a valorização e incorporação dos saberes ancestrais que foram historicamente marginalizados pelo sistema educacional hegemônico.

A ruptura com essa lógica excludente pressupõe o reconhecimento de que existem múltiplas formas de conhecimento igualmente válidas, e que a escola deve ser um espaço de diálogo intercultural, onde diferentes epistemologias possam coexistir e se complementar na formação integral dos estudantes. Segundo Walsh (2011 *apud* Candau, 2013), essa perspectiva intercultural fundamenta-se no reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, relacionando-os ao direito universal à educação.

Para Gomes (2012b), o currículo que incorpora a diversidade étnico-racial possibilita aos estudantes o reconhecimento de suas identidades e a compreensão crítica das relações raciais na sociedade brasileira, promovendo uma educação que dialoga com suas trajetórias de vidas. Esse currículo renovado permite que estudantes e educadores se conectem com suas próprias histórias e identidades, criando um espaço de reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais contemporâneas.

A implementação das leis sobre relações étnico-raciais por meio de uma abordagem interdisciplinar e transversal representa um desafio complexo, mas fundamental para a construção de uma educação antirracista. Como conclui Cruz (2022, p. 34), "a educação antirracista não é apenas nossa tarefa, da população negra. Deve ser entendida como um dever e política de Estado. Compromissos institucionais, e de toda uma sociedade".

Esta perspectiva evidencia que a responsabilidade pela educação antirracista transcende grupos específicos, exigindo um compromisso sistêmico que envolva desde políticas públicas até práticas cotidianas nas instituições de ensino. De acordo

com Souza (2020), faltam vontade política (esta não partidária) e compromisso pedagógico dos diversos atores que integram uma comunidade escolar".

A efetivação dessas transformações curriculares demanda investimento significativo na formação docente. O caminho para uma educação antirracista efetiva passa necessariamente pela integração de saberes, metodologias inovadoras e pela formação de educadores comprometidos com a transformação social. Reforça-se, em conformidade com Cavalleiro (2001, p. 141) que, para que as leis se tornem uma realidade, assim como a educação antirracista:

[...] torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós, profissionais da educação, sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar (Cavalleiro, 2001, p. 141).

Assim, compete não apenas ao professor, mas também à equipe gestora, aos profissionais de apoio, às famílias, aos estudantes e às instâncias do sistema educacional refletir de forma contínua e crítica sobre como as práticas institucionais e pedagógicas podem contribuir para a reprodução ou para o enfrentamento das desigualdades no espaço escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando analisar os desafios e as potencialidades para a efetivação da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar brasileiro. A análise do material coletado evidenciou um cenário complexo, marcado por avanços legislativos significativos, mas também por persistentes lacunas entre a normativa legal e sua concretização no cotidiano das escolas.

A revisão de literatura demonstrou que, embora as legislações representem marcos fundamentais no reconhecimento da diversidade étnico-racial como

componente estruturante da identidade nacional, sua implementação enfrenta obstáculos. Entre os principais desafios identificados, destacam-se: a formação docente insuficiente, que deixa os professores inseguros e despreparados para abordar adequadamente as questões étnico-raciais; a resistência institucional e cultural, que se manifesta na limitação das discussões a datas comemorativas, perpetuando abordagens superficiais e folclorizadas; e a inadequação dos recursos didáticos, que frequentemente reproduzem visões eurocêntricas, estereótipos e omissões históricas sobre as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A análise revelou que a formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a transformação das práticas pedagógicas. A insegurança manifestada pelos professores para tratar a temática étnico-racial não resulta de suas escolhas individuais, mas reflete lacunas sistemáticas nos currículos dos cursos de licenciatura e na oferta de formação continuada. Muitos educadores, mesmo reconhecendo a importância da legislação - carecendo de embasamento teórico-metodológico necessário para desenvolver abordagens críticas, contextualizadas e transversais -, limitam-se a reproduzir práticas pontuais que pouco contribuem para a desconstrução do racismo estrutural.

A resistência institucional, por sua vez, manifesta-se de forma sutil, mas eficaz, por meio de práticas que cumprem formalmente as leis sem abraçar sua dimensão transformadora. A concentração das atividades sobre diversidade étnico-racial em momentos específicos do calendário escolar, especialmente no Dia da Consciência Negra, representa uma estratégia de esvaziamento político dessas discussões, relegando-as a um lugar marginal no currículo.

No que se refere aos recursos didáticos, esta pesquisa evidenciou a persistência de materiais que reproduzem visões estereotipadas, eurocêntricas e, frequentemente, racistas sobre as populações negras e indígenas. A omissão dessas populações em momentos cruciais da história nacional, a apresentação do continente africano de forma homogeneizada e precária, e a ausência de representações positivas e diversificadas nos livros didáticos contribuem para a

construção de imaginários depreciativos que afetam profundamente a autoestima de estudantes negros e indígenas.

Apesar desses desafios, esta pesquisa também identificou estratégias e práticas pedagógicas que demonstram a viabilidade da educação antirracista. A adoção de abordagens interdisciplinares e transversais, que integram os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena a todas as áreas do conhecimento, mostrou-se fundamental para superar a fragmentação curricular. A valorização dos saberes ancestrais e epistemologias africanas e indígenas, reconhecendo-as como formas legítimas de conhecimento, representa um caminho para a descolonização do currículo e para a construção de uma educação verdadeiramente plural.

É fundamental reconhecer que a educação antirracista não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da população negra ou de professores de áreas específicas, mas deve constituir um compromisso institucional, político e social amplo. Como afirma Cruz (2022), trata-se de um dever do Estado e de toda a sociedade, exigindo investimentos significativos em formação docente, revisão de materiais didáticos, reformulação curricular e criação de mecanismos de monitoramento e avaliação da implementação das leis.

A efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 demanda, portanto, transformações estruturais que ultrapassem o cumprimento meramente formal da legislação. É necessário que as instituições formadoras de professores incorporem de forma consistente e aprofundada os conteúdos relativos às relações étnico-raciais em seus currículos, preparando os futuros educadores não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com competências pedagógicas para desenvolver práticas antirracistas. Igualmente importante é a oferta sistemática de formação continuada, que permita aos professores em exercício atualizarem seus conhecimentos e refletirem criticamente sobre suas práticas.

A revisão e reformulação dos materiais didáticos constitui outra frente essencial de ação. É imprescindível que o PNLD estabeleça critérios rigorosos de avaliação que assegurem a representatividade, a diversidade e a valorização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas em todas as áreas do

conhecimento. Além disso, é fundamental que as secretarias de educação invistam na produção e distribuição de materiais complementares que subsidiem o trabalho docente com a temática étnico-racial.

No âmbito institucional, as escolas precisam assumir a educação antirracista como parte integrante de seus projetos político-pedagógicos, estabelecendo metas, estratégias e mecanismos de acompanhamento que assegurem a transversalidade e a continuidade das discussões sobre relações étnico-raciais. A gestão escolar e a coordenação pedagógica desempenham papel fundamental nesse processo, criando espaços de formação, diálogo e construção coletiva de práticas transformadoras.

Conclui-se que, passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003 e quase duas décadas da Lei 11.645/2008, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Os desafios são complexos e multifacetados, mas não são intransponíveis. A análise do material coletado demonstra que, quando há compromisso institucional, formação adequada, recursos apropriados e engajamento coletivo, é possível construir práticas pedagógicas transformadoras que contribuam para a desconstrução do racismo estrutural e para a formação de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade.

A educação para as relações étnico-raciais não pode ser compreendida como um tema adicional ou complementar ao currículo, mas como uma dimensão fundamental da formação humana integral. Como afirma Gomes (2017), trata-se de reconhecer que a diversidade étnico-racial não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza a ser valorizada e celebrada. Nesse sentido, a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa não apenas o cumprimento de uma obrigação legal, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão crítica sobre os desafios e as potencialidades da educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inspirando educadores, gestores e formuladores de políticas

públicas a redobram seus esforços na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com o enfrentamento do racismo estrutural que ainda marca profundamente a sociedade brasileira. A luta por uma educação antirracista é, em última análise, a luta por uma educação libertadora, transformadora e comprometida com a dignidade humana de todos os sujeitos, independentemente de suas origens étnicas, raciais, culturais ou sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 20 de nov. 2025.

BRASIL. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Organização: Maria Aparecida Silva Bento. São Paulo, SP: CEERT, 2012.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Discriminação racial nas escolas brasileiras. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5493. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, DF: 11 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm Acesso em: 20 de nov. 2025

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2019. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Escolar Indígena – PNFPEEI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25140-pnfpeei-2010-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Relatório Nacional da Implementação da Lei 10.639/03**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014. Disponível em:

https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes_implement_lei10639.pdf Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101678> Acesso em: 01 jul. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s.l.], v. 3, n.º 2, p. 77-101, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 145-161.

CARVALHO, Mariana. Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica. In: MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica:** da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 50-70. Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf> Acesso em: 29 ago. 2025.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica:** da teoria à prática. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

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

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, e200850, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 de nov. 2025.

CRUZ, Rayane. **Educação antirracista e a prática docente:** um olhar a partir da escrivência e para as práticas das professoras da Escola M.E.F. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal:** Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_do_Distrito_Federal_Ensino_fundamental_2018.pdf Acesso em: 20 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.^a ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal n.º 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: diálogos com o multiculturalismo crítico. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 36, n.º 3, p. 607-620, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/> Acesso em: 01 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszrkMKnQvXLTS/?format=html&lang=pt> Acesso em: 01 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n.º 2, p. 385-391, jul./dez. 2012b. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600395/4/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico-Raciais%20-%20Volume%202.pdf> Acesso em: 24 out. 2025.

METZ, Giovana Daniela; WACHHOLZ, Naiane Rossales; CANAN, Silvia Regina. Currículo escolar, BNCC e formação integral. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 14, n.º 30, p. 1-16, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3464/1652> Acesso em: 26 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 42.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 1.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. 5.^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1989.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, n.º 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente Acesso em: 20 de nov. 2025.

OLIVEIRA, Nathália Pereira; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 28, e280063, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZbrhPW3VtLpbhv5jGNvjwb/?format=html&lang=pt> Acesso em: 29 ago. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 16, n.º 1, p. 191-207, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/8183> Acesso em: 29 ago. 2025.

PIMENTEL, Thalita Pereira; ROSÁRIO, Maria José Albuquerque; COSTA, Jean Nunes Lima. A Lei 10.639/03 como política pública educacional para enfrentamento ao racismo: perspectivas e desafios de uma educação antirracista. In: LOBATO, Glauber David Diniz (org.). **Educação e as relações étnico-raciais**. Aracaju, SE: Editora Científica Digital, v. 2, 2021. p. 158-175.

PINHO, Vilma Aparecida; SANTOS, Solange Lúcia. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. **Rev. Fac. Educ.**, Univ. do Estado do Mato Grosso, Cáceres, MG, v. 22, ano 12, n.º 2, p. 81-98, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf Acesso em: 14 de out. 2025.

PIRES, Roberto Rocha Coelho (org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Tradução de Valdei Araujo e Pedro S. P. Caldas. **História da Historiografia**, [s.l.], n.º 2, mar. 2009. Disponível em: http://www.joern-ruesen.de/5.213_How_to_make_sense_brasilianisch.pdf Acesso em: 20 de nov. 2025.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. Interculturalidade no Brasil: entre políticas, exclusões e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 25, n.º 3, p. 231-252, set./dez. 2020.

SANTOS, Jailson José *et al.* As relações étnico-raciais na educação na contemporaneidade: perspectivas e práticas pedagógicas. **Linguística, Letras e Artes**, [s.l.], v. 28, n.º 135, jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12171904> Acesso em: 23 out. 2025.

SANTOS, Sandra Ferreira Siqueira. A (in)visibilidade da formação continuada para as relações étnico-raciais: a visão de professores dos anos finais do ensino fundamental. **Revista da ABPN**, Goiânia, GO, v. 10, ed. especial, p. 662-675, mai. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/490> Acesso em: 29 de out. 2025.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2.^a ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara Santos. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n.º 1, p. 163-182, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/11.pdf> Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Marcelo. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, São Paulo, SP, n.º 37, p. 32-45, jan./abr. 2021. Disponível em: [Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução](#) Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 30, n.º 3, p. 489-506, set./dez. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 20 de nov. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Brasil, v. 34, n.º 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=html&lang=pt> Acesso em: 24 de out. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: desafios e perspectivas. *In*: BRASIL. **Diversidade étnico-racial na educação**: contribuições da pesquisa para a elaboração de políticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

SILVA, Sheila Ramos; BEZERRA, Maria Irenilce Silva. História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos. **Anthesis**, Rio Branco, AC, v. 5, n.º 10, p. 06-21, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/1146/719> Acesso em: 24 de out. 2025.

SINPROSASCO. Educação das relações étnico-raciais: conheça mais sobre a Lei 10.639. **Sinprosasco**, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://sinprosasco.org.br/educacao-das-relacoes-etnico-raciais-conheca-mais-sobre-a-lei-10-639/> Acesso em: 24 nov. 2025.

SOUZA, Marcelo Lira Assis. "Lá na escola (não) tem racismo!": reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 3, n.º 8, 2020. Disponível em: ["LÁ NA ESCOLA \(NÍO\) TEM RACISMO!" : reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. | Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar](#) Acesso em: 22 out. 2025.

VIEIRA, Amanda Silva; SILVA, Adriana Santos. Do movimento negro até a Lei 10.639/03: percursos de uma educação antirracista. **Devir Educação**, Lavras, MG, v. 7, n.º 1, e-582, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/582> Acesso em: 23 out. 2025.