RESUMO
O presente artigo analisa os avanços, tensões e desafios inerentes à implementação da Lei nº 10.639/2003, buscando compreender como a lei tensiona estruturas marcadas por um saber marcado pelo eurocentrismo. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 configura-se como um marco relevante na política educacional brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, inserindo no currículo escolar a necessidade de reconhecimento e valorização das contribuições históricas, sociais e culturais da população negra na formação da sociedade. Tal legislação emerge como resposta às desigualdades raciais e ao predomínio de perspectivas eurocêntricas que estruturaram o currículo, contribuindo para um saber que não considera saberes de uma população negra historicamente marginalizados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa com autores do campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação; Currículo escolar; Educação antirracista; Relações étnico-raciais;

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco significativo na história da educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da educação básica. Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando narrativas que invisibilizam ou marginalizam a contribuição de grupos étnicos negros, contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais e para a naturalização de práticas discriminatórias no ambiente escolar.
Sob essa perspectiva, a referida lei emerge como instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural, propondo uma reconfiguração curricular que valorize a diversidade cultural e promova a equidade. Entretanto, observa-se que sua implementação ainda ocorre de forma desigual, encontrando resistências institucionais e pedagógicas ligadas à insufi-i ciente formação docente.
Diante desse cenário, torna-se pertinente problematizar: quais são os principais desafios que permeiam a implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro e de que forma esses desafios se relacionam com estruturas históricas de desigualdade racial e epistemológica presentes no currículo escolar?
Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os avanços, tensões e desafios relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar brasileiro. Nesse sentido, dialoga com discussões sobre a colonialidade do saber no contexto educacional, examinando de que maneira ela ainda influencia práticas pedagógicas e a implementação de propostas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Busca-se, portanto, compreender como as contribuições teóricas do campo das relações étnico-raciais e dos estudos decoloniais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a valorização da diversidade cultural.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

O recorte temporal da produção analisada concentrou-se majoritariamente entre os anos de 2003 e 2023, período marcado pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e
pelo significativo crescimento das pesquisas acadêmicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial. Esse intervalo histórico representa um marco importante para a produção científica brasileira, uma vez que a legislação impulsionou debates sobre a necessidade de revisão dos currículos escolares, da formação de professores e da elaboração de materiais didáticos que contemplassem a diversidade étnico-cultural presente na sociedade brasileira.

Além da produção publicada nesse período, foram incorporadas à pesquisa obras clássicas anteriores à promulgação da referida lei, consideradas essenciais para a compreensão dos fundamentos históricos, sociais, políticos e epistemológicos que sustentam a discussão acerca das relações raciais no Brasil. Esses estudos contribuíram para contextualizar o processo de formação da sociedade brasileira, evidenciando como o legado da escravidão, do colonialismo e do racismo estrutural influenciou a organização dos sistemas educacionais e a construção dos currículos escolares ao longo da história. Dessa forma, a inclusão dessas referências possibilitou uma análise mais abrangente do tema, permitindo compreender que a implementação da Lei nº 10.639/2003 constitui parte de um processo histórico mais amplo de reivindicação dos movimentos negros por reconhecimento, justiça social e democratização da educação.

A análise do material bibliográfico foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, priorizando a interpretação dos conteúdos e dos significados presentes nas produções selecionadas. Esse procedimento metodológico permitiu identificar unidades de sentido recorrentes, convergências teóricas, divergências analíticas e aspectos que evidenciam os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação da legislação. A leitura sistemática das obras favoreceu a compreensão das diferentes perspectivas apresentadas pelos autores acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como das estratégias apontadas para sua consolidação no contexto escolar.

Posteriormente, essas unidades de análise foram organizadas em categorias temáticas interpretativas relacionadas à colonialidade do saber, à formação inicial e continuada de professores, às práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista e à implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar brasileiro. Essas categorias permitiram estabelecer relações entre os diferentes estudos analisados, evidenciando que a efetivação da legislação ultrapassa a simples inclusão de conteúdos sobre a história da África ou da cultura afro-brasileira em datas comemorativas. Ao contrário, exige uma transformação das práticas educativas, da organização curricular e das concepções pedagógicas que historicamente privilegiaram perspectivas eurocêntricas em detrimento da diversidade cultural brasileira.

Além disso, a análise evidenciou que diversos pesquisadores apontam a formação docente como um dos principais fatores para o sucesso da implementação da lei. A ausência de preparo específico durante a formação inicial, associada à insuficiência de programas permanentes de formação continuada, constitui um dos obstáculos mais recorrentes identificados na literatura. Em contrapartida, experiências desenvolvidas em diferentes redes de ensino demonstram que iniciativas voltadas à capacitação dos profissionais da educação, à produção de materiais didáticos adequados e ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares favorecem a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Desse modo, a organização das categorias analíticas permitiu compreender que a implementação da Lei nº 10.639/2003 depende de um conjunto de ações articuladas envolvendo políticas públicas, gestão escolar, formação docente, revisão curricular e participação da comunidade escolar. Assim, a análise qualitativa das produções selecionadas possibilitou uma compreensão aprofundada dos avanços alcançados desde a promulgação da lei, bem como dos desafios que ainda permanecem para sua efetiva consolidação na educação básica brasileira.

A gênese da Lei nº 10.639/2003 representa o resultado de um longo e persistente processo de mobilização social, política e intelectual protagonizado pelo Movimento Negro brasileiro. Sua promulgação não pode ser compreendida como um acontecimento isolado, mas como a culminância de décadas de reivindicações voltadas ao reconhecimento da contribuição histórica, cultural, política e social da população negra na formação da sociedade brasileira. Desde meados do século XX, diferentes organizações do Movimento Negro passaram a denunciar a exclusão sistemática da história africana e afro-brasileira dos currículos escolares, evidenciando que essa invisibilização contribuía para a perpetuação de estereótipos raciais, preconceitos e desigualdades educacionais.

Historicamente, o currículo escolar brasileiro foi estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando narrativas históricas centradas na experiência europeia e reduzindo a participação dos povos africanos e afro-brasileiros à condição de mão de obra escravizada. Essa construção curricular favoreceu uma visão parcial da formação nacional, invisibilizando a riqueza das civilizações africanas, suas contribuições científicas, filosóficas, artísticas, religiosas e tecnológicas, bem como o protagonismo da população negra na constituição econômica, política e cultural do Brasil. Consequentemente, gerações de estudantes foram formadas a partir de referenciais que reforçavam uma hierarquia racial e cultural, naturalizando a superioridade dos modelos europeus em detrimento de outras matrizes civilizatórias.

Diversos estudos apontam que a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, desempenhou papel decisivo na ampliação das pressões dirigidas ao Estado brasileiro para a implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais. O compromisso assumido pelo Brasil durante esse evento fortaleceu as reivindicações históricas dos movimentos sociais e impulsionou a formulação de medidas legislativas voltadas à promoção da igualdade racial. Nesse contexto, a educação passou a ser reconhecida como um espaço estratégico para a desconstrução do racismo estrutural e para a valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Segundo Gomes (2017, p. 14), "o Movimento Negro brasileiro produziu saberes emancipatórios que se transformaram em reivindicações políticas e, posteriormente, em políticas de Estado voltadas à superação do racismo". Essa afirmação evidencia que a produção de conhecimento realizada pelos movimentos sociais extrapolou o campo das denúncias, contribuindo diretamente para a formulação de políticas públicas educacionais comprometidas com a democratização do conhecimento e com o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Nesse processo histórico de luta e incidência política, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui uma das mais importantes institucionalizações das demandas do Movimento Negro no âmbito da educação nacional.

Autores como Munanga, Gomes e Silva convergem ao afirmar que a invisibilização da história africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro não foi resultado de um processo espontâneo ou acidental, mas consequência de um projeto histórico de construção da identidade nacional baseado em referenciais europeus. Esse modelo de organização curricular produziu uma narrativa que associava o desenvolvimento da sociedade brasileira predominantemente à herança europeia, relegando as contribuições indígenas e africanas a posições secundárias ou folclorizadas. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas discriminatórias no ambiente escolar, influenciando tanto a produção dos materiais didáticos quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Baseado em referências eurocêntricas, esse processo produziu uma representação limitada da diversidade cultural brasileira, favorecendo a reprodução de desigualdades raciais no campo educacional. Em muitos casos, a cultura africana foi apresentada apenas sob a perspectiva da escravidão, desconsiderando a complexidade das sociedades africanas antes da colonização, seus sistemas políticos, filosóficos, científicos e culturais. Essa abordagem reducionista dificultou o reconhecimento das contribuições da população negra para a formação da identidade nacional e reforçou estigmas historicamente construídos.

A discussão sobre currículo e relações étnico-raciais articula-se diretamente com o conceito de colonialidade do poder, formulado por Quijano (2005), que demonstra como as hierarquias raciais estabelecidas durante o processo colonial permaneceram estruturando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais nas sociedades contemporâneas. Para o autor, mesmo após o fim do colonialismo formal, persistem mecanismos de dominação que classificam os indivíduos segundo critérios raciais, influenciando o acesso ao conhecimento, aos espaços de poder e às oportunidades sociais. Dessa maneira, a colonialidade manifesta-se não apenas nas estruturas econômicas, mas também na produção das identidades e na organização dos sistemas edu-

cacionais.
Walter Mignolo (2003) amplia essa discussão ao argumentar que a colonialidade não se restringe ao domínio político ou econômico, mas se estende à produção do conhecimento, estabelecendo hierarquias epistemológicas que privilegiam saberes europeus em detrimento dos conhecimentos produzidos no Sul Global. Segundo essa perspectiva, determinadas formas de conhecimento são legitimadas como universais e científicas, enquanto outras são frequentemente classificadas como tradicionais, populares ou inferiores. Essa lógica influencia diretamente os currículos escolares, os livros didáticos e os processos de formação docente, contribuindo para a permanência de práticas educativas que invisibilizam saberes produzidos por diferentes grupos étnicos.
Catherine Walsh (2009) complementa essa abordagem ao defender a construção de uma interculturalidade crítica, compreendida não apenas como convivência entre diferentes culturas, mas como um projeto político e pedagógico voltado ao questionamento das estruturas coloniais presentes nas instituições educacionais. Para a autora, a valorização da pluralidade epistemológica constitui elemento indispensável para a construção de uma educação democrática, capaz de reconhecer diferentes formas de produzir conhecimento e promover relações mais igualitárias entre os diversos grupos sociais.
Sob essa perspectiva, o currículo escolar não constitui meramente um instrumento técnico de organização dos conteúdos, mas um dispositivo político que materializa disputas simbólicas em torno da definição do conhecimento considerado legítimo. Michael Apple (2006) destaca que o currículo não é neutro, mas resulta de disputas políticas, culturais e ideológicas que determinam quais conhecimentos serão ensinados, quais sujeitos serão representados e quais experiências permanecerão invisibilizadas. Assim, o currículo torna-se um espaço privilegiado para a reprodução ou para a transformação das desigualdades sociais.
De forma convergente, Tomaz Tadeu da Silva (2010) afirma que o currículo funciona como um espaço de produção de identidades, contribuindo para a construção das representações sociais e culturais dos indivíduos. Aquilo que é incluído ou excluído dos conteúdos escolares influencia diretamente a maneira como os estudantes compreendem sua própria identidade, percebem os diferentes grupos sociais e interpretam as relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, um currículo comprometido com a educação das relações étnico-raciais possibilita o fortalecimento da autoestima de estudantes negros, amplia o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e favorece a formação de cidadãos mais conscientes da importância da igualdade e do respeito às diferenças.
A partir dessas discussões teóricas, torna-se possível compreender de forma mais aprofundada os resultados obtidos na análise das obras selecionadas. Os estudos evidenciam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 representa muito mais do que a inclusão de novos conteúdos disciplinares. Trata-se de uma proposta de transformação curricular que busca revisar concepções históricas consolidadas, ampliar o reconhecimento da diversidade cultural e promover práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo estrutural presente nas instituições escolares.
A análise das obras revela que o conhecimento europeu continua sendo frequentemente apresentado como universal, objetivo e cientificamente superior, enquanto saberes produzidos por povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados permanecem ocupando posições secundárias no currículo escolar. Essa interpretação encontra respaldo nas reflexões de Quijano (2005), ao demonstrar que a colonialidade do poder instituiu uma hierarquia racial e epistemológica que continua estruturando a produção do conhecimento nas sociedades contemporâneas. De forma convergente, Mignolo (2003) argumenta que a colonialidade do saber estabelece padrões de validação científica que privilegiam epistemologias europeias, relegando à invisibilidade conhecimentos produzidos por povos historicamente subalternizados.
Nesse contexto, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige não apenas alterações nos conteúdos curriculares, mas também mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente, na produção de materiais didáticos e nas políticas educacionais. A construção de uma educação

antirracista pressupõe o reconhecimento da pluralidade de saberes existentes na sociedade brasileira e o compromisso permanente das instituições escolares com a promoção da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade étnico-racial.

A análise das obras demonstra que os saberes produzidos por povos africanos, indígenas e latino-americanos continuam ocupando posições periféricas no currículo escolar, apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, as pesquisas indicam que a escola brasileira ainda reproduz, em diferentes níveis, uma lógica hierarquizante de produção do conhecimento, na qual determinados referenciais são apresentados como universais, científicos e legítimos, enquanto outros permanecem invisibilizados ou tratados de forma secundária. Essa organização curricular não apenas limita a compreensão da diversidade histórica e cultural brasileira, mas também contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas que afetam a construção das identidades dos estudantes.

Essa realidade confirma as reflexões de Quijano (2005) e Mignolo (2003), segundo os quais a colonialidade do saber permanece estruturando os processos educativos contemporâneos. Ao privilegiar epistemologias de origem europeia, o currículo acaba restringindo o contato dos estudantes com outras formas de produção do conhecimento, dificultando o reconhecimento da pluralidade de experiências que compõem a sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, a implementação da Lei nº 10.639/2003 representa uma oportunidade de ampliar os referenciais presentes na educação básica, incorporando conhecimentos historicamente marginalizados e promovendo uma formação mais crítica e inclusiva.

Os dados analisados convergem para a identificação de uma lacuna estrutural na formação inicial de professores, considerada pela literatura um dos principais entraves para a efetivação da educação das relações étnico-raciais. Embora a legislação esteja em vigor há mais de duas décadas, muitos docentes concluíram sua formação universitária sem estudar de maneira sistemática a história da África, a cultura afro-brasileira, as relações raciais ou as bases teóricas da educação antirracista. Como consequência, grande parte dos profissionais ingressa na carreira docente sem o repertório conceitual e metodológico necessário para desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os objetivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003.

Nilma Lino Gomes destaca que a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação antirracista, uma vez que muitos professores não tiveram acesso a debates sobre relações raciais durante sua formação inicial. Essa constatação também é evidenciada nas reflexões de Gomes (2017), que aponta que a ausência de discussões sistemáticas sobre relações raciais nos cursos de licenciatura contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que silenciam ou tratam superficialmente a temática racial. Em muitos casos, os docentes manifestam insegurança ao abordar questões relacionadas ao racismo, às identidades negras e às desigualdades étnico-raciais, receando cometer equívocos conceituais ou enfrentar resistências no ambiente escolar. Dessa forma, as obras analisadas indicam que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 depende diretamente de processos formativos que promovam o desenvolvimento de um letramento racial crítico entre os professores. Esse letramento ultrapassa o domínio de conteúdos históricos, envolvendo também a capacidade de identificar práticas discriminatórias, reconhecer os efeitos do racismo estrutural nas instituições educacionais e desenvolver estratégias pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. Além disso, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar a atualização permanente dos profissionais e a construção coletiva de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se às diferentes concepções acerca da organização curricular da temática étnico-racial. Enquanto parte dos pesquisadores defende que a história e a cultura afro-brasileira devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, outros autores argumentam que a inexistência de componentes curriculares específicos pode favorecer a diluição da temática, reduzindo sua presença nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa discussão evidencia

que a simples previsão legal não garante, por si só, a efetiva inserção dos conteúdos no currículo escolar.
Essa tensão é discutida por Silva (2010), ao afirmar que o currículo constitui um espaço de disputas simbólicas em torno do conhecimento socialmente legitimado. Para o autor, aquilo que é incluído ou excluído do currículo reflete relações de poder que definem quais narrativas históricas serão valorizadas e quais permanecerão invisibilizadas no processo educativo. Assim, o currículo não representa apenas uma seleção de conteúdos, mas também um projeto político que influencia diretamente a formação das identidades, das memórias coletivas e das representações sociais construídas pelos estudantes.
De forma semelhante, Apple (2006) destaca que o currículo não é neutro, mas resulta de negociações políticas, econômicas e culturais que expressam interesses sociais específicos. Nessa perspectiva, a implementação da Lei nº 10.639/2003 insere-se em um cenário de disputas acerca da produção e da legitimação do conhecimento escolar. As decisões sobre quais conteúdos devem integrar os livros didáticos, os projetos pedagógicos e os planejamentos curriculares refletem relações de poder historicamente constituídas, tornando o currículo um espaço permanente de negociação entre diferentes concepções de sociedade e de educação.
A análise das obras indica que essa disputa se materializa na implementação da Lei nº 10.639/2003, frequentemente oscilando entre propostas de transformação estrutural do currículo e práticas pedagógicas pontuais, desenvolvidas apenas em momentos específicos do calendário escolar. Em diversas instituições de ensino, observa-se que o trabalho com a temática afro-brasileira permanece concentrado em atividades comemorativas, apresentações culturais ou projetos isolados, sem integração efetiva com o planejamento pedagógico anual. Embora essas iniciativas possam contribuir para ampliar a visibilidade da temática, elas se mostram insuficientes para promover mudanças duradouras nas concepções curriculares e nas práticas educativas.
Essa divergência revela um debate acadêmico relevante acerca das estratégias mais eficazes para a implementação da educação antirracista no currículo escolar. Os estudos analisados sugerem que a transversalidade pode produzir resultados significativos quando acompanhada por planejamento coletivo, formação docente permanente, materiais didáticos adequados e compromisso institucional. Entretanto, quando não existem essas condições, há o risco de que a temática seja abordada de forma superficial ou eventualmente negligenciada.
Dessa forma, os resultados indicam que a efetivação da legislação exige não apenas mudanças curriculares, mas também transformações estruturais nos processos de formação docente, nas políticas educacionais, na produção de materiais didáticos e na própria concepção de conhecimento que orienta o sistema educacional brasileiro. A construção de uma educação comprometida com a equidade racial demanda ações articuladas entre universidades, sistemas de ensino, gestores escolares e professores, fortalecendo práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo em suas diferentes manifestações.
A institucionalização dessa política educacional foi fortalecida com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), documento que orienta a implementação da Lei nº 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro e estabelece princípios pedagógicos voltados à valorização da diversidade cultural, ao reconhecimento da contribuição da população negra para a formação nacional e ao enfrentamento das desigualdades raciais. As Diretrizes ampliam o alcance da legislação ao enfatizar que a educação das relações étnicoraciais deve perpassar toda a organização curricular, envolvendo todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino.
Os dados obtidos nesta pesquisa dialogam com estudos anteriores que já apontavam dificuldades estruturais para a implementação da legislação, indicando que os avanços institucionais alcançados nas últimas décadas ainda não foram suficientes para assegurar sua plena incorporação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. Embora sejam observados progressos na produção de materiais didáticos, na elaboração de políticas públicas e na ampliação do debate acadêmico, persistem desafios relacionados à formação docen-

te, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao compromisso institucional com a educação antirracista.
Pesquisas nacionais também evidenciam que a implementação da legislação ocorre de forma desigual entre os diferentes estados e municípios brasileiros. Essa heterogeneidade decorre de fatores como as condições de infraestrutura das redes de ensino, os investimentos em formação continuada, a atuação das equipes gestoras e o grau de comprometimento das secretarias de educação com as políticas de promoção da igualdade racial. Em algumas redes de ensino, observam-se experiências exitosas de integração da temática ao currículo; em outras, contudo, sua presença permanece limitada a iniciativas isoladas de alguns professores.
A literatura analisada demonstra, ainda, que em muitos contextos escolares a abordagem da história e da cultura afro-brasileira continua ocorrendo de forma episódica, geralmente associada ao Dia da Consciência Negra ou a outras datas comemorativas. Essa prática evidencia uma compreensão restrita da proposta estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, que determina a inserção permanente e transversal desses conteúdos no currículo escolar, integrando-os às diferentes áreas do conhecimento ao longo de todo o ano letivo.
Conforme argumenta Gomes (2017), a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como um projeto pedagógico permanente, capaz de promover a valorização das identidades negras, fortalecer o respeito à diversidade cultural e contribuir para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, a temática não pode ser entendida como conteúdo complementar ou atividade eventual, mas como elemento constitutivo da formação cidadã. Sua presença contínua no currículo favorece o desenvolvimento de práticas educativas mais democráticas, estimula a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e contribui para a construção de uma escola comprometida com os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo evidencia que a Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista histórica do Movimento Negro brasileiro e um importante instrumento para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais no país. Apesar dos avanços institucionais, a implementação da legislação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados à formação de professores e à permanência de estruturas curriculares eurocentradas.
É fundamental compreender que a formação de professores, no contexto da educação antirracista, não se limita à aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve um processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada assume papel central, uma vez que permite ao docente revisitar suas concepções, desconstruir estereótipos internalizados e reconstruir sua atuação de forma mais consciente e comprometida com a equidade racial. A ausência de uma formação sólida sobre relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam espaços formativos permanentes. Tais espaços devem promover não apenas o acesso ao conhecimento histórico e da cultura afro-brasileira, mas também o desenvolvimento de competências para a mediação de conflitos, o enfrentamento de situações de racismo no ambiente escolar e a valorização da identidade dos estudantes negros.
A transformação da realidade escolar passa por políticas de formação continuada que transcendam a mera transmissão de conteúdos. Evidencia-se a necessidade de investimento estatal em espaços de letramento racial, nos quais o corpo docente possa confrontar suas próprias fragilidades e desconstruir a mentalidade eurocêntrica que ainda dita a hierarquia entre o que é considerado "cultura" e o que é interpretado como "folclore". Sem uma formação que promova a descolonização das subjetividades, o currículo tende a permanecer como um dispositivo de reprodução de privilégios.
Por fim, a construção de uma escola verdadeiramente democrática requer participação comunitária ampliada. A escola deve abrir seus espaços para o diálogo com os movimentos sociais, intelectuais negros e com a própria comunidade do entorno, reconhecendo neles fontes

legítimas de saber. A implementação da Lei nº 10.639/2003 não constitui apenas uma opção pedagógica, mas um compromisso histórico e ético com a justiça social. Somente por meio de uma práxis que confronte as barreiras estruturais do racismo será possível formar sujeitos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente antirracista. Os resultados indicam que, embora ocorram avanços nas políticas, persistem desafios significativos na formação docente, na produção de materiais didáticos e na permanência de estruturas eurocentradas. Conclui-se que a efetivação da lei exige transformações epistemológicas orientadas por princípios de justiça social, equidade racial e valorização da diversidade cultural, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com a superação das desigualdades e com o letramento racial crítico para combater o racismo estrutural no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.