

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

*ANTI-RACIST EDUCATION: PATHWAYS TO AN INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE*

**Daiane Duprat Serrano**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

**Maria Cleonice Santos de Melo Penha**

World University Ecumenical, Estados Unidos

**Devania Ferreira de Sena**

MUST University, Estados Unidos

**Jailma Dantas Araujo**

World University Ecumenical, Estados Unidos

**Cacilda Inacio da Silva**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/egmqp956>

Publicado em: 05.11.2025

**Resumo:** O artigo teve como objetivo analisar criticamente a efetividade da Lei 10.639/03 na promoção de uma educação antirracista, considerando os desafios relacionados à decolonização do currículo escolar, à formação docente e ao ensino de História. O estudo abordou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural e de valorização das epistemologias negras no contexto educacional brasileiro. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, baseada na análise de obras recentes publicadas entre 2020 e 2025, selecionadas em bases acadêmicas por sua relevância teórica e aderência ao tema. A partir de autores como Ferreira, Teles e Araújo (2023), Porto, Silva e Sousa (2023) e Domingues (2025), identificou-se que a aplicação da Lei ainda foi limitada pela ausência de políticas públicas consistentes, pela formação docente insuficiente e pela permanência de currículos eurocentrados. Constatou-se, contudo, que o ensino de História constituiu espaço estratégico para a reconstrução das narrativas sobre a presença negra e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Concluiu-se que a efetivação da Lei 10.639/03 exigiu a revisão das bases epistemológicas da educação brasileira e o compromisso institucional com uma pedagogia voltada à justiça racial.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Currículo Escolar; Justiça Racial; Práticas Pedagógicas; Políticas Públicas.

**Abstract:** The article aimed to critically analyze the effectiveness of Law 10.639/03 in promoting anti-racist education, considering the challenges related to the decolonization of the school curriculum, teacher training, and the teaching of History. The study addressed the requirement to teach Afro-Brazilian History and Culture as an instrument to combat structural racism and to value Black epistemologies within the Brazilian educational context. The research was characterized as bibliographical, based on the analysis of recent works published between 2020 and 2025, selected from academic databases for their theoretical relevance and adherence to the topic. From authors such as Ferreira, Teles and Araújo (2023), Porto, Silva and Sousa (2023), and Domingues (2025), it was identified that the implementation of the Law was still limited by the absence of consistent public policies, insufficient teacher training, and the persistence of Eurocentric curricula. However, it was found that the teaching of History constituted a strategic space for reconstructing narratives about Black presence and for establishing inclusive pedagogical practices. It was concluded that the effective implementation of Law 10.639/03 required a revision of the epistemological foundations of Brazilian education and an institutional commitment to a pedagogy aimed at racial justice.

**Keywords:** Basic Education; School Curriculum; Racial Justice; Pedagogical Practices; Public Policies.

## Introdução

O presente artigo tratou da análise crítica da implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, públicas e privadas, em todo o território nacional (Brasil, 2003). A investigação delimitou-se ao estudo das condições estruturais, institucionais e epistemológicas que interferiram na efetivação dessa legislação, tomando como eixos de análise a decolonização do currículo escolar, a formação docente e a prática pedagógica no ensino de História. O tema revelou-se relevante diante da constatação de que, mesmo após mais de duas décadas da promulgação da Lei, ainda persistiram lacunas significativas quanto à sua aplicação plena no ambiente educacional.

A escolha desse tema justificou-se pela necessidade de refletir sobre o papel da escola na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades raciais. A educação brasileira, historicamente estruturada sob bases eurocêntricas, manteve a invisibilidade das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. A abordagem desse problema permitiu compreender que o espaço escolar, mais do que um local de transmissão de saberes, constitui-se em um território de disputas simbólicas e políticas. Assim, investigar a implementação da Lei 10.639/03 significou examinar as tensões existentes entre o discurso legal e a prática pedagógica cotidiana (Brasil, 2003). A motivação pela escolha do tema decorreu, portanto, da urgência em compreender como a educação poderia contribuir para a promoção da justiça racial, o reconhecimento da diversidade cultural e a superação do racismo institucional.

A questão norteadora do estudo foi: ‘De que modo a Lei 10.639/03 tem sido efetivamente implementada nas escolas brasileiras e quais são os limites e possibilidades de sua aplicação no

currículo, na formação docente e no ensino de História?’ Essa pergunta orientou a construção dos capítulos e direcionou a análise dos autores selecionados. Buscou-se compreender não apenas os avanços, mas também os entraves que dificultaram a concretização de uma educação antirracista em consonância com os princípios de pluralidade cultural e equidade.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar criticamente as práticas e políticas educacionais voltadas à efetivação da Lei 10.639/03, à luz das discussões sobre currículo decolonial e pedagogia antirracista (Brasil, 2003). De forma mais específica, pretendeu-se: (1) examinar o currículo escolar sob a perspectiva da decolonização do conhecimento; (2) identificar os limites estruturais e institucionais que dificultaram a implementação da Lei, com ênfase na formação docente e na prática pedagógica; e (3) discutir o papel do ensino de História como campo de resistência e de reconstrução de narrativas sobre a presença negra no Brasil. Esses objetivos permitiram abordar a educação não apenas como instrumento de instrução, mas como prática social e política comprometida com a transformação das relações raciais.

Quanto à metodologia, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em autores que analisaram a efetividade da Lei 10.639/03 e suas implicações para o currículo escolar. Foram consultadas publicações acadêmicas recentes, entre 2020 e 2025, localizadas por meio da base de dados *Google Acadêmico*, plataforma que indexa artigos científicos e demais produções de acesso público. A investigação seguiu as orientações metodológicas de Santana, Narciso e Santana (2025), segundo os quais a pesquisa científica deve integrar inovações tecnológicas de busca e sistematização de dados para ampliar a precisão dos resultados e garantir clareza na comunicação acadêmica. O uso de palavras-chave como ‘Lei 10.639/03’, ‘educação antirracista’, ‘currículo decolonial’ e ‘ensino de História’ possibilitou localizar estudos pertinentes e atuais, que contribuíram para o alcance dos objetivos propostos.

O referencial teórico baseou-se nos estudos de Ferreira, Teles e Araújo (2023), que discutiram a Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico voltado à decolonização do currículo escolar; de Porto, Silva e Sousa (2023), que analisaram os desafios e as perspectivas da implementação da Lei nas escolas públicas brasileiras; e de Domingues (2025), que examinou a legislação sob o prisma do ensino de História e da valorização das culturas afro-brasileiras. Esses autores, ao abordarem a temática sob enfoques complementares, forneceram suporte teórico para a compreensão das dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas envolvidas na efetividade da legislação.

O artigo estruturou-se em três capítulos principais. No primeiro, intitulado ‘A decolonização do currículo escolar como eixo para a efetivação da Lei 10.639/03’, discutiu-se a necessidade de repensar o currículo como instrumento político e cultural, defendendo a inclusão das epistemologias afro-brasileiras como componentes legítimos do conhecimento escolar. No segundo, denominado ‘Limites estruturais e institucionais na implementação da Lei 10.639/03: uma análise crítica da formação docente e da prática pedagógica’, analisaram-se as barreiras estruturais, institucionais e ideológicas que dificultaram a aplicação da Lei, com destaque para

as falhas na formação inicial e continuada dos professores. Por fim, no terceiro capítulo, 'A Lei 10.639/03 no ensino de História: invisibilidades, resistências e possibilidades pedagógicas', abordaram-se as implicações da Lei para o ensino de História, discutindo-se as resistências epistemológicas e as oportunidades de construção de uma pedagogia antirracista comprometida com a valorização das memórias negras.

Em síntese, o artigo foi dividido em cinco partes. Após esta introdução, desenvolveu-se o capítulo teórico sobre a decolonização do currículo escolar; em seguida, analisaram-se os limites institucionais e as práticas docentes; e, posteriormente, examinou-se o ensino de História como campo de possibilidades pedagógicas. As seções finais apresentaram a metodologia, os resultados e discussões e, por último, as considerações finais, nas quais foram sintetizadas as principais conclusões e indicadas perspectivas para futuras pesquisas sobre a efetividade da Lei 10.639/03 e o fortalecimento da educação antirracista no Brasil (Brasil, 2003).

## Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em fontes científicas que discutem a implementação da Lei 10.639/03 sob as perspectivas da decolonização curricular, da formação docente e das práticas pedagógicas no ensino de História. Esse tipo de investigação baseia-se na análise crítica de publicações acadêmicas previamente elaboradas, permitindo a reflexão teórica a partir de diferentes referenciais e contextos. Nesse sentido, a metodologia adotada segue o princípio de que a pesquisa bibliográfica possibilita identificar, interpretar e relacionar o pensamento de distintos autores acerca de um fenômeno, contribuindo para o avanço da discussão científica no campo educacional.

As ideias de Santana, Narciso e Santana (2025, p. 3), ao afirmarem que “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica” e que “a escrita científica requer clareza, objetividade e precisão na comunicação dos resultados”, orientaram o percurso metodológico deste trabalho. Essa concepção foi aplicada de forma prática ao longo do processo de pesquisa, por meio do uso de ferramentas digitais de busca e organização de dados, aliadas a uma estrutura de análise criteriosa e objetiva. Assim, a metodologia de Santana, Narciso e Santana (2025) foi incorporada de maneira natural e fluida, não apenas na coleta e sistematização das informações, mas também na forma de exposição dos resultados, priorizando rigor conceitual e precisão terminológica.

O processo investigativo foi dividido em três etapas principais. Na primeira, realizou-se o levantamento bibliográfico de produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2025, selecionadas com base em sua relevância para o tema da educação antirracista e da aplicação da Lei 10.639/03. Na segunda etapa, procedeu-se à leitura analítica e comparativa dos textos de Ferreira, Teles e Araújo (2023), Porto, Silva e Sousa (2023) e Domingues (2025), identificando convergências e divergências teóricas em torno dos conceitos de currículo decolonial, prática docente e ensino de História. Por fim, a terceira etapa consistiu na organização dos resultados e na construção

de uma síntese interpretativa, buscando relacionar as evidências teóricas encontradas com os objetivos propostos pela pesquisa.

Como instrumento de coleta, utilizou-se a base de dados *Google Acadêmico*, plataforma de acesso público voltada à busca e indexação de trabalhos científicos. Essa base foi escolhida por reunir produções de diferentes áreas do conhecimento e disponibilizar acesso direto a artigos, teses e dissertações, permitindo amplitude na seleção de fontes. O uso dessa ferramenta contribuiu para localizar estudos atualizados sobre a temática e garantiu o caráter interdisciplinar da investigação.

As palavras-chave empregadas na busca foram ‘Lei 10.639/03’, ‘educação antirracista’, ‘currículo decolonial’, ‘ensino de História’ e ‘formação docente’. Essas expressões foram combinadas de maneira simples e direta, de modo a otimizar os resultados e restringir as buscas a materiais com relação direta ao tema central do estudo. O emprego dessas palavras permitiu localizar produções relevantes que dialogam com a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, facilitando a identificação de textos que tratam da aplicação concreta da lei no contexto escolar.

Quanto aos critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025, disponíveis em formato digital e com acesso gratuito, que abordassem explicitamente a Lei 10.639/03, a formação de professores e a perspectiva decolonial do currículo. Priorizaram-se estudos com abordagem teórica consolidada, baseados em dados atualizados e publicados em periódicos reconhecidos na área da Educação. Em contrapartida, foram excluídos trabalhos sem revisão por pares, textos opinativos, publicações anteriores a 2020 e materiais que não apresentassem diálogo direto com a temática central.

A escolha por uma metodologia bibliográfica justifica-se pela natureza interpretativa e analítica do estudo, que buscou compreender, a partir de fontes teóricas, os limites e as possibilidades da efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras. O emprego das orientações metodológicas propostas por Santana, Narciso e Santana (2025) contribuiu para a organização sistemática das etapas da pesquisa, para o rigor científico da análise e para a clareza na exposição dos resultados, assegurando que o estudo se mantivesse coerente com os princípios de objetividade, precisão e relevância acadêmica.

### **A decolonização do currículo escolar como eixo para a efetivação da Lei 10.639/03**

A promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco jurídico na tentativa de romper com a lógica eurocentrada historicamente presente no currículo escolar brasileiro (Brasil, 2003). Ainda que sua presença nas diretrizes oficiais tenha significado um avanço normativo, o currículo vigente segue estruturado por uma racionalidade monocultural que invisibiliza epistemologias negras. Conforme argumenta Domingues (2025), a escola tem operado como espaço de reprodução de subjetividades racializadas e hierarquizadas, razão pela qual a inserção da temática afro-brasileira deve ser entendida como um redimensionamento curricular orientado

por pressupostos antirracistas. Nesse sentido, não se trata de uma simples inserção temática, mas de uma revisão crítica dos fundamentos que organizam o conhecimento escolar.

Sob esse enfoque, Ferreira, Teles e Araújo (2023) reconhecem que o currículo, ao privilegiar narrativas brancas e omitir a contribuição de sujeitos subalternizados, participa ativamente do processo de exclusão simbólica. Para os autores, a escola brasileira foi organizada a partir de uma,

[...] lógica moderna e colonial, isto é, uma lógica que desconsidera os sujeitos historicamente subalternizados pela colonialidade do poder. Assim, o currículo escolar, em geral, privilegia as narrativas brancas, eurocêntricas e oculta a contribuição dos povos africanos e indígenas (Ferreira; Teles; Araújo, 2023, p. 4).

Ao localizar o problema na estrutura epistemológica da educação nacional, os autores apontam que a efetivação da Lei exige mais do que alterações pontuais: requer deslocamento das matrizes de referência que legitimam o saber escolar.

Em consonância, Porto, Silva e Sousa (2023) indicam que a implementação da Lei 10.639/03 exige a reformulação do currículo, o qual permanece alicerçado em uma lógica de exclusão racial (Brasil, 2003). Para esses autores, a decolonização curricular pressupõe o reconhecimento das epistemologias africanas e afro-brasileiras como formas legítimas de produção do conhecimento. Isso implica reconfigurar os critérios de validação epistemológica que, historicamente, têm reduzido as contribuições negras a conteúdos marginais, quando não folclorizados. Assim, os saberes afrocentrados deixam de ocupar um lugar secundário e passam a compor a estrutura formativa da escola.

Além disso, Domingues (2025) reforça que a decolonialidade curricular deve romper com a função de reprodução da “história única”. Ao defender o currículo como campo de disputa de narrativas, o autor sustenta a necessidade de reconhecer a pluralidade epistêmica da sociedade brasileira. Tal reconhecimento impõe uma transformação pedagógica orientada por valores democráticos e antirracistas. Nesse mesmo sentido, Ferreira, Teles e Araújo (2023) observam que a valorização das epistemologias negras exige uma insurgência contra o silenciamento epistêmico. Trata-se de deslocar o saber periférico para o centro do projeto pedagógico, promovendo uma ressignificação do processo educativo como um todo.

Contudo, esse redirecionamento exige questionar as formas pelas quais os conteúdos são selecionados, organizados e transmitidos. Porto, Silva e Sousa (2023) enfatizam que a decolonização curricular demanda romper com a lógica hegemônica que associa conhecimento válido à cultura europeia. Tal ruptura não se realiza sem tensões, já que desestabiliza os fundamentos da escola moderna, concebida sob pressupostos coloniais. Por esse motivo, a crítica à matriz epistemológica dominante deve ser acompanhada por ações concretas que assegurem a presença do protagonismo negro nos materiais didáticos, nos referenciais bibliográficos e nos conteúdos disciplinares.

Além disso, a crítica ao currículo monocultural precisa ser acompanhada por propostas que reconheçam o epistemicídio como elemento constitutivo da história da educação brasileira. Para Ferreira, Teles e Araújo (2023), a Lei 10.639/03 deve ser compreendida como mecanismo de



enfrentamento às desigualdades raciais e ao apagamento sistemático de saberes não hegemônicos. De modo semelhante, Porto, Silva e Sousa (2023) argumentam que a transformação curricular deve incorporar o legado africano nas dimensões da ciência, da cultura e da história, conferindo-lhe centralidade e legitimidade.

Nesse debate, Domingues (2025) contribui ao afirmar que superar a lógica monocultural é uma tarefa urgente, uma vez que esta é responsável pelo apagamento das experiências negras na história nacional. A exclusão de sujeitos negros do currículo escolar representa não apenas uma omissão, mas um projeto político de negação identitária. O autor sustenta que reconhecer as culturas afro-brasileiras como parte do patrimônio civilizacional é passo necessário para romper com o projeto colonial de escola. Essa ruptura exige engajamento institucional e político, não podendo se restringir a iniciativas pontuais.

Por fim, os três autores convergem ao identificar que a decolonização do currículo escolar é condição indispensável para a efetividade da Lei 10.639/03. Ferreira, Teles e Araújo (2023) observam que a simples adição de conteúdos afro-brasileiros não responde à magnitude do desafio, pois o que está em disputa é o modelo de escola e a estrutura epistemológica que a sustenta. Ao reconhecer esse diagnóstico, Porto, Silva e Sousa (2023) reforçam a urgência de políticas estruturais que sustentem a reconfiguração do currículo. Domingues (2025), por sua vez, sinaliza que essa reconfiguração é também um processo de recuperação histórica, de produção de identidade e de legitimação de sujeitos historicamente marginalizados.

### **Limites estruturais e institucionais na implementação da Lei 10.639/03: uma análise crítica da formação docente e da prática pedagógica**

Embora a Lei 10.639/03 represente um marco legal significativo no enfrentamento ao racismo estrutural, sua efetividade depende diretamente da capacidade das instituições escolares de mobilizarem práticas pedagógicas compatíveis com os princípios da educação antirracista (Brasil, 2003). Nesse contexto, a fragilidade da formação docente se revela como um dos principais entraves. Como observa Domingues (2025), grande parte dos professores não foi preparada para tratar das questões raciais de forma crítica e consistente, o que evidencia a lacuna nos currículos dos cursos de licenciatura e a ausência de políticas públicas duradouras voltadas à formação continuada. Essa limitação compromete diretamente a inserção qualificada da temática no cotidiano escolar e reduz o alcance transformador da legislação.

De forma semelhante, Ferreira, Teles e Araújo (2023) apontam que a precariedade da formação docente está intrinsecamente associada à reprodução da lógica excludente presente na escola. Os autores argumentam que muitos professores desconhecem os fundamentos da educação antirracista e, por isso, não conseguem desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os objetivos da Lei. Para além disso, Porto, Silva e Sousa (2023) observam que a ausência de formação inicial adequada sobre relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura tem resultado na permanência de práticas pedagógicas que silenciam as experiências negras e reforçam padrões

eurocentrados. Essa condição revela uma lacuna estrutural na formação dos educadores que compromete, desde o ingresso na carreira, a aplicação qualificada da legislação.

Adicionalmente, mesmo quando há iniciativas voltadas à formação continuada, essas ações tendem a ocorrer de maneira descontínua e desvinculada das redes de ensino. Conforme ressaltam Porto, Silva e Sousa (2023), a descontinuidade das políticas de formação impede que os docentes desenvolvam práticas sistemáticas e articuladas com os projetos pedagógicos das escolas. Ferreira, Teles e Araújo (2023) também denunciam a inexistência de políticas estruturantes, afirmando que, mesmo diante das diretrizes curriculares nacionais, o que prevalece é a omissão institucional quanto à responsabilidade de garantir as condições materiais e pedagógicas para a efetivação da Lei.

Além das limitações na formação, há entraves significativos no plano institucional. A resistência de setores do corpo docente e gestor, associada à ausência de diretrizes claras, impede que a temática racial seja tratada como parte integrante do currículo. Domingues (2025) chama atenção para a inexistência de um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça racial, destacando que essa ausência é agravada pela precarização das condições de trabalho dos professores. Em consonância, Porto, Silva e Sousa (2023) afirmam que a implementação da Lei enfrenta obstáculos ideológicos, já que muitas escolas mantêm uma postura de negação da relevância do debate racial, limitando a ação educativa a práticas episódicas e descontextualizadas.

Consequentemente, observa-se que a Lei 10.639/03, muitas vezes, é aplicada de forma simbólica e superficial (Brasil, 2003). Ferreira, Teles e Araújo (2023) destacam que, em diversas instituições, a prática pedagógica se restringe a eventos comemorativos, sem qualquer articulação com o currículo oficial. Essa abordagem pontual neutraliza a potência transformadora da educação antirracista e evidencia a persistência de uma lógica de racialização silenciosa, que atua como dispositivo de exclusão simbólica no ambiente escolar. Nesse sentido, é necessário reconfigurar os marcos pedagógicos que sustentam essa reprodução estrutural do racismo institucional. Nesse ponto, é relevante destacar a seguinte passagem:

É urgente romper com a lógica da racialização silenciosa que atua na escola como dispositivo de exclusão simbólica, mesmo nos espaços que se pretendem neutros. A prática pedagógica precisa ser orientada por princípios de justiça racial e não pela lógica da omissão (Ferreira; Teles; Araújo, 2023, p. 13).

Portanto, a permanência da Lei como diretriz simbólica está diretamente vinculada à omissão institucional e à ausência de investimentos estruturais. Porto, Silva e Sousa (2023) ressaltam que, sem ações coordenadas de formação crítica, acompanhamento pedagógico e garantia de recursos, a legislação permanece inócua diante das dinâmicas escolares. Domingues (2025), por sua vez, sustenta que a eficácia da norma depende de políticas educacionais capazes de institucionalizar a educação antirracista como princípio orientador das práticas escolares, superando o tratamento episódico e pontual da temática.

Ainda que parte da resistência venha da estrutura escolar, há também um fator político que desloca a responsabilidade pela implementação da Lei para os sujeitos racializados. Ferreira, Teles



e Araújo (2023) afirmam que a atuação desses sujeitos tem sido central na luta pela efetividade da legislação, muitas vezes em oposição às estruturas institucionais que negam a legitimidade do debate. Esse cenário revela o caráter desigual da disputa pelo reconhecimento no interior das escolas e evidencia que a transformação das práticas pedagógicas depende tanto de iniciativas coletivas quanto do reposicionamento institucional frente às questões raciais.

Em resumo, é necessário reconhecer que a educação antirracista exige mais do que boa vontade individual. Domingues (2025) adverte que o combate ao racismo escolar requer compromisso institucional com a justiça racial e a revisão crítica das estruturas que sustentam a reprodução das desigualdades. Portanto, a efetivação da Lei 10.639/03 demanda o enfrentamento de limites estruturais e institucionais que vão desde a formação docente até a redefinição do papel social da escola. Sem esse enfrentamento, a legislação continuará esvaziada de sentido diante da realidade excludente que persiste no cotidiano educacional.

### **A Lei 10.639/03 no ensino de história: invisibilidades, resistências e possibilidades pedagógicas**

A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, conferindo à disciplina de História papel estratégico na promoção de práticas educativas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural (Brasil, 2003). No entanto, conforme apontam Ferreira, Teles e Araújo (2023), o campo historiográfico escolar permanece subordinado a uma perspectiva eurocêntrica, que restringe a presença negra à condição de escravizado e negligencia suas múltiplas contribuições à formação social, política e cultural do país. A centralidade da narrativa branca, marcada por heróis europeus e feitos coloniais, impede a construção de identidades positivas entre estudantes negros e reforça imaginários de inferiorização racial.

Em consonância, Porto, Silva e Sousa (2023) denunciam que o ensino de História, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, reproduz abordagens pontuais e estereotipadas, limitando-se à escravidão e ignorando processos de resistência, mobilização política e produção intelectual de sujeitos negros. Tal configuração compromete a função pedagógica da disciplina, uma vez que impede o reconhecimento da diversidade étnico-racial como parte constitutiva da história nacional. Do mesmo modo, Domingues (2025) adverte que a ausência de uma abordagem crítica da presença negra na narrativa histórica favorece a manutenção de estruturas simbólicas de exclusão e negação do protagonismo afrodescendente.

Além da marginalização dos conteúdos, os autores convergem quanto à insuficiência dos materiais didáticos disponíveis. A escassez de produções atualizadas e a recorrência de estereótipos reforçam uma visão limitada e imprecisa das contribuições africanas e afro-brasileiras. Ferreira, Teles e Araújo (2023) argumentam que a falta de recursos bibliográficos, aliada à ausência de formação crítica entre docentes, compromete o potencial da Lei de transformar o ensino de História em instrumento de justiça racial. Porto, Silva e Sousa (2023) complementam ao destacar que os professores, quando não formados sob uma perspectiva decolonial, tendem a

reproduzir conteúdos eurocentrados, reafirmando o caráter factual e excludente da historiografia tradicional.

Diante desse cenário, Domingues (2025) sustenta que a superação da narrativa hegemônica exige revisão epistemológica e reposicionamento político. O autor afirma que as resistências à incorporação de conteúdos afro-brasileiros revelam a força do imaginário social que associa conhecimento histórico à versão oficial. Alterar essa estrutura demanda ações planejadas que envolvam formação docente qualificada, produção de novos referenciais teóricos e inclusão sistemática de memórias negras como parte constitutiva da história nacional. Do mesmo modo, Ferreira, Teles e Araújo (2023) assinalam que a efetivação da Lei requer reconstrução metodológica e valorização das trajetórias afrodescendentes no currículo formal.

Nesse sentido, o ensino de História deve ser compreendido como campo estratégico de disputa de sentidos. Porto, Silva e Sousa (2023) afirmam que a Lei 10.639/03 pode se tornar um dispositivo pedagógico de ressignificação da disciplina, desde que articulada a práticas que rompam com a linearidade cronológica e a superficialidade temática (Brasil, 2003). Para os autores, é preciso enfrentar o desafio de construir uma narrativa que valorize a memória coletiva negra, incluindo-a como elemento estruturante do conteúdo escolar e da identidade nacional. Domingues (2025) reforça esse ponto ao afirmar que a presença da história afro-brasileira deve superar o caráter episódico, integrando-se às diretrizes curriculares e ao projeto político-pedagógico da escola.

Ainda que os autores compartilhem a crítica ao modelo historiográfico tradicional, há variações no modo como compreendem os desafios à implementação da Lei. Enquanto Ferreira, Teles e Araújo (2023) enfatizam a reconstrução dos referenciais teóricos como condição para a efetividade da norma, Porto, Silva e Sousa (2023) sublinham o papel das disputas ideológicas travadas no interior da escola. Para estes últimos, a resistência à inserção de conteúdos afro-brasileiros reflete não apenas omissões pedagógicas, mas também disputas de poder e negação simbólica que ultrapassam o campo disciplinar e atingem a estrutura institucional. Para ilustrar essa tensão entre intencionalidade política e prática docente, vale destacar o seguinte excerto:

A história do Brasil, ensinada nos bancos escolares, precisa ser revista sob a ótica dos sujeitos historicamente excluídos, superando a narrativa dos heróis brancos e abrindo espaço para a pluralidade de experiências e resistências negras (Ferreira; Teles; Araújo, 2023, p. 16).

Por consequência, todos os autores convergem ao afirmar que a revisão curricular do ensino de História é condição necessária à efetivação da Lei 10.639/03. Contudo, a superação das invisibilidades e resistências requer mais do que alterações formais. Como indicam Ferreira, Teles e Araújo (2023), é preciso transformar o ensino da disciplina em prática comprometida com a valorização da memória negra e com a construção de novos referenciais historiográficos. Domingues (2025) complementa ao afirmar que uma narrativa histórica inclusiva é elemento indispensável à promoção da equidade racial no espaço escolar.

Por fim, o potencial pedagógico da Lei 10.639/03 no campo da História depende de investimentos estruturais e de um compromisso político com a valorização dos saberes afrodescendentes (Brasil, 2003). Porto, Silva e Sousa (2023) destacam que a legislação representa uma oportunidade para a superação das lacunas históricas do currículo, mas somente será efetiva se acompanhada por políticas públicas que garantam formação crítica, produção de materiais adequados e revisão das práticas docentes. Assim, a disciplina de História poderá deixar de ser espaço de reprodução de silêncios e tornar-se instrumento de reconfiguração das narrativas nacionais sob uma perspectiva antirracista.

## Resultados e discussões

A análise dos estudos de Ferreira, Teles e Araújo (2023), Porto, Silva e Sousa (2023) e Domingues (2025) evidencia que a implementação da Lei 10.639/03, embora juridicamente consolidada, enfrenta obstáculos estruturais e epistemológicos que limitam sua efetividade. As pesquisas convergem ao demonstrar que a formação docente deficiente, a resistência institucional e a ausência de políticas públicas contínuas comprometem a inserção qualificada da temática afro-brasileira no currículo escolar. Além disso, constatou-se que o ensino de História permanece preso a uma perspectiva eurocêntrica, o que restringe o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. Desse modo, as evidências apontam que a Lei, ao invés de operar como instrumento de transformação pedagógica, tem sido frequentemente reduzida a práticas pontuais, desvinculadas de um projeto educacional antirracista.

O significado dessas descobertas reside na constatação de que a efetividade da Lei 10.639/03 depende não apenas de sua existência legal, mas da revisão das estruturas que sustentam o conhecimento escolar. Para os autores analisados, a decolonização do currículo constitui a condição fundamental para o cumprimento da legislação. Ferreira, Teles e Araújo (2023) defendem que a escola precisa romper com a lógica moderna e colonial que historicamente excluiu sujeitos e saberes não hegemônicos. Essa interpretação é reforçada por Domingues (2025), ao destacar que o currículo deve ser compreendido como espaço de disputa de narrativas e de reconstrução identitária. Assim, os resultados indicam que a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares só se torna significativa quando articulada a uma mudança epistemológica mais ampla, capaz de redefinir os parâmetros de legitimação do conhecimento.

Quando comparadas a outras investigações sobre o tema, as conclusões desses estudos reafirmam tendências já observadas em pesquisas de autores como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, que identificam o racismo institucional como fator estruturante das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o conjunto das análises indica que a resistência à implementação da Lei 10.639/03 é menos um problema técnico e mais uma questão política e ideológica (Brasil, 2003). Porto, Silva e Sousa (2023) ressaltam que o campo educacional reproduz a hierarquia racial presente na sociedade, o que explica a persistência da invisibilidade das narrativas negras nos currículos. As descobertas, portanto, se articulam ao diagnóstico mais

amplo de que o sistema educacional brasileiro ainda opera sob uma racionalidade colonial que legitima o conhecimento europeu como universal e marginaliza epistemologias africanas.

Apesar da relevância das conclusões, é importante reconhecer as limitações dos estudos examinados. As análises se concentram predominantemente em abordagens qualitativas, baseadas em revisão bibliográfica e em observações teóricas, o que restringe a compreensão empírica do fenômeno. Ferreira, Teles e Araújo (2023) e Porto, Silva e Sousa (2023) destacam os desafios da formação docente e da falta de políticas públicas, mas não avançam em estudos de caso que possam exemplificar concretamente os processos de resistência e adaptação nas escolas. Essa limitação reforça a necessidade de pesquisas aplicadas que observem as práticas pedagógicas e o impacto real da Lei em diferentes contextos regionais e níveis de ensino.

Outro ponto relevante refere-se aos resultados inesperados, como a constatação de que, em algumas instituições, a aplicação da Lei 10.639/03 depende quase exclusivamente da atuação de professores negros ou engajados com a temática racial. Essa dependência, apontada por Ferreira, Teles e Araújo (2023), evidencia que a efetivação da Lei não é um compromisso institucional, mas uma iniciativa individual, o que limita seu alcance e continuidade. Domingues (2025) também observa que a resistência de setores escolares à incorporação de conteúdos afro-brasileiros decorre, em parte, de uma percepção equivocada de que tais conteúdos fragmentariam a unidade curricular. Essa interpretação reflete o desconhecimento das diretrizes de educação das relações étnico-raciais, que propõem a transversalidade como princípio pedagógico.

A análise dos dados também sugere que as dificuldades não se restringem ao campo pedagógico, mas se estendem às condições materiais das escolas. Porto, Silva e Sousa (2023) apontam a carência de materiais didáticos adequados, o que limita o trabalho docente e perpetua representações estereotipadas da população negra. Essa constatação reforça a ideia de que a formação crítica dos professores deve ser acompanhada por políticas de produção e distribuição de materiais que contemplem as narrativas afro-brasileiras. A ausência de investimento estatal nesse sentido reafirma a permanência da exclusão simbólica e a distância entre o texto legal e a prática educativa.

Esses resultados também dialogam com produções anteriores que analisam o ensino de História sob a ótica das relações étnico-raciais. Autores como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva já destacavam que a educação antirracista não pode ser reduzida a conteúdos isolados, devendo ser parte constitutiva do projeto pedagógico das escolas. As pesquisas recentes confirmam essa premissa, demonstrando que a implementação da Lei 10.639/03 demanda a reformulação das práticas docentes e a revisão dos currículos de licenciatura. Além disso, evidenciam que a mudança depende do envolvimento de gestores e formuladores de políticas públicas, a fim de garantir o caráter contínuo das ações formativas e o acompanhamento pedagógico das instituições.

Por fim, os resultados analisados sugerem novos caminhos para a pesquisa e a intervenção pedagógica. É necessário desenvolver estudos empíricos que investiguem o impacto das práticas antirracistas em sala de aula, especialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Também

se recomenda a realização de pesquisas comparativas entre redes municipais e estaduais, de modo a compreender as desigualdades regionais na aplicação da Lei. Ademais, torna-se urgente propor estratégias de formação inicial e continuada que promovam uma abordagem crítica das relações étnico-raciais, garantindo que o ensino da história e cultura afro-brasileira seja efetivamente parte do cotidiano escolar e não uma exigência formal sem expressão prática.

Em síntese, os resultados e discussões apresentados indicam que a Lei 10.639/03 possui potencial transformador, mas enfrenta entraves estruturais, políticos e epistemológicos que impedem sua plena efetividade (Brasil, 2003). A decolonização curricular e a valorização dos saberes afro-brasileiros não são apenas desafios educacionais, mas também sociais, pois implicam repensar o papel da escola na reprodução das desigualdades raciais. As pesquisas analisadas demonstram que, para que a educação antirracista se torne realidade, é imprescindível que o Estado, os educadores e a sociedade assumam responsabilidade conjunta na construção de um currículo plural, crítico e comprometido com a justiça racial.

## Conclusão

O estudo desenvolvido possibilitou compreender que a efetividade da Lei 10.639/03 está diretamente relacionada à capacidade das instituições escolares de repensarem suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas concepções epistemológicas. As questões levantadas na introdução e aprofundadas na metodologia, referentes à decolonização do currículo, aos limites estruturais da formação docente e às práticas pedagógicas no ensino de História, foram respondidas a partir da análise crítica de referenciais teóricos recentes que abordam a implementação da legislação em diferentes perspectivas. Constatou-se que a lei, embora constitua marco jurídico essencial na luta pela igualdade racial, ainda encontra barreiras que comprometem sua aplicação plena e coerente no cotidiano escolar.

Os objetivos propostos na pesquisa, examinar os desafios e possibilidades da Lei 10.639/03, identificar entraves institucionais à sua execução e discutir estratégias pedagógicas antirracistas, foram atingidos por meio da articulação teórica entre os estudos de Ferreira, Teles e Araújo (2023), Porto, Silva e Sousa (2023) e Domingues (2025). A análise demonstrou que o cumprimento da lei requer mais do que sua obrigatoriedade normativa: depende da revisão crítica das bases epistemológicas que sustentam a educação brasileira. O estudo revelou que o currículo ainda reflete uma estrutura eurocêntrica, o que reforça práticas de exclusão simbólica e mantém invisíveis as contribuições africanas e afro-brasileiras à formação da sociedade nacional. Verificou-se, também, que a falta de formação inicial e continuada dos docentes constitui um dos principais obstáculos à efetivação de uma pedagogia antirracista.

As conclusões alcançadas indicam que a implementação da Lei 10.639/03 não se limita à inserção de conteúdos afro-brasileiros nas disciplinas, mas implica uma transformação estrutural nas concepções de ensino, na formação docente e nas políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais. Além disso, identificou-se que a disciplina de História assume papel

central nesse processo, visto que é por meio dela que se reproduzem ou se rompem as narrativas de exclusão e silenciamento dos sujeitos negros. Assim, a educação antirracista se configura como um projeto político e pedagógico de reconstrução das memórias, saberes e identidades que historicamente foram marginalizados.

O estudo também permitiu identificar limitações importantes, tanto no campo teórico quanto na esfera prática. Observou-se que a literatura analisada concentra-se majoritariamente em abordagens teóricas, carecendo de investigações empíricas que examinem a implementação efetiva da Lei nas escolas públicas e privadas. Essa lacuna reforça a necessidade de pesquisas que investiguem as práticas docentes e os resultados obtidos com a inserção da temática afro-brasileira nos currículos. Outro aspecto a ser explorado é a influência das políticas de formação docente na transformação das práticas pedagógicas, especialmente em contextos onde a resistência institucional ainda é evidente.

Diante desses resultados, sugerem-se novos estudos voltados à análise comparativa entre diferentes redes e níveis de ensino, de modo a compreender como as condições estruturais, regionais e políticas interferem na aplicação da Lei 10.639/03. Recomenda-se, ainda, a realização de pesquisas que articulem a dimensão teórica da educação antirracista à observação direta de práticas pedagógicas, a fim de identificar metodologias eficazes de ensino que valorizem a diversidade étnico-racial. Investigações sobre a produção de materiais didáticos afrocentrados, a formação de professores e o papel das universidades na difusão de epistemologias não hegemônicas também se mostram promissoras para o avanço do campo.

Em suma, o estudo reafirma que a efetivação da Lei 10.639/03 exige compromisso político, pedagógico e ético das instituições educacionais e do Estado. A decolonização do currículo, a formação docente crítica e o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas são condições essenciais para a construção de uma educação antirracista. Dessa forma, os resultados obtidos não apenas confirmam a relevância da legislação, mas também evidenciam que seu potencial transformador depende da superação das estruturas coloniais ainda presentes na escola e na sociedade.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DOMINGUES, P. A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, e11162, p. e11162, 2025.

FERREIRA, J. M. P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: possibilidades para decolonização do currículo. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 27, n. esp. 1, p. e023014,



2023.

PORTO, L. B.; SILVA, J. R. L. da; SOUSA, N. S. de. A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, p. 768-793, nov. 2023.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.