



FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

TEACHER TRAINING AND ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRACTICE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/2003

BIANCA DE FREITAS PEREIRA NAVARRO

Licenciatura em Pedagogia – Universidade Anhembi Morumbi (2017); Pós-graduação em Psicopedagogia – Universidade Anhembi Morumbi (2021). Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SP.

RESUMO

Este artigo examina a relação entre a formação de professores e a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, tomando como eixo central os impasses e as conquistas que marcam a implementação da Lei 10.639/2003 nas redes de ensino do país. Conclui-se que a superação dos limites atuais demanda articulação entre reformas curriculares nos cursos de licenciatura, políticas robustas de formação continuada, produção e distribuição de materiais pedagógicos de qualidade e construção de redes de apoio mútuo entre educadores comprometidos com a transformação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Antirracista; Lei 10.639/2003; Relações Étnico-Raciais; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article examines the relationship between teacher training and the implementation of anti-racist pedagogical practices in Brazilian elementary schools, focusing on the challenges and achievements associated with the implementation of Law 10.639/2003 across the country's school systems. It concludes

that overcoming current limitations requires coordinating curricular reforms in teacher education programs, robust continuing education policies, the production and distribution of high-quality pedagogical materials, and the creation of mutual support networks among educators committed to transforming ethnic-racial relations within the school environment.

Keywords: Teacher Training; Anti-racist Education; Law 10.639/2003; Ethnic-Racial Relations; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

Quando a Lei 10.639/2003 foi sancionada, ela carregava consigo a expectativa de que sua promulgação inauguraria uma nova era nas relações entre a escola brasileira e a população negra. A legislação, fruto de décadas de reivindicação do Movimento Negro por uma educação que reconhecesse a centralidade da contribuição africana e afrodescendente na formação da sociedade brasileira, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de Educação Básica do país. Mais de duas décadas após sua aprovação, o balanço de sua implementação é necessariamente complexo: avanços inegáveis coexistem com resistências persistentes, transformações genuínas dividem espaço com mudanças apenas formais, e o entusiasmo de educadores comprometidos contrasta com o despreparo e a insegurança de muitos professores que desejam cumprir a lei, mas não sabem exatamente como fazê-lo.

Sendo assim, esse contraste revela que a efetivação de uma política educacional tão abrangente e estruturalmente desafiadora não depende apenas da existência de um marco legal, por mais importante que ele seja. Depende, sobretudo, dos sujeitos que serão responsáveis por traduzi-lo em práticas concretas no interior das salas de aula: os professores. E aí reside um dos nós mais complexos de todo esse processo. Os professores brasileiros formaram-se, em sua maioria, em cursos de licenciatura que raramente contemplavam a história e a cultura afro-brasileira de maneira substantiva, que silenciavam sobre o racismo estrutural e seus efeitos sobre a educação, e que reproduziam, com frequência, os mesmos padrões eurocêntricos que a Lei 10.639/2003 buscava superar. Chegar ao magistério sem ter sido exposto a essa temática durante a formação inicial significa enfrentar a tarefa de educar para as relações étnico-raciais a partir de lacunas profundas que apenas a formação continuada, quando bem planejada e sistematicamente ofertada, pode ajudar a suprir.

Portanto, a compreensão da formação docente como elemento central para a efetivação da educação antirracista não significa atribuir aos professores a responsabilidade exclusiva por um problema que tem raízes estruturais muito mais amplas. A persistência do racismo no ambiente escolar resulta de dinâmicas históricas e institucionais que transcendem a agência individual de qualquer profissional. No entanto, reconhecer a dimensão estrutural do problema não pode servir de justificativa

para a omissão individual. Cada professor tem, dentro do espaço de sua sala de aula e de seu projeto pedagógico, possibilidades reais de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e comprometido com a dignidade de todos os estudantes. Explorar e potencializar essas possibilidades é exatamente o desafio que este artigo se propõe a examinar.

Nesta lógica, o presente trabalho estrutura-se em torno de três grandes questões: quais são os obstáculos que a formação docente atual coloca para a efetivação da educação antirracista nas escolas de Ensino Fundamental; que experiências formativas inovadoras têm demonstrado potencial para superar esses obstáculos; e que condições institucionais são necessárias para que o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais se consolide de maneira sistemática e transformadora nas escolas brasileiras. A resposta a essas questões, construída a partir da revisão crítica da literatura acadêmica sobre o tema, busca oferecer tanto uma leitura honesta das dificuldades quanto uma perspectiva esperançosa sobre as possibilidades de transformação.

DESENVOLVIMENTO

A formação inicial de professores no Brasil permanece, em grande medida, tributária de um modelo curricular que privilegia os conteúdos disciplinares específicos e as metodologias de ensino em detrimento da reflexão crítica sobre as dimensões políticas, culturais e étnico-raciais da educação. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2019, façam referência à necessidade de que os cursos de licenciatura contemplem a temática das relações étnico-raciais, a implementação efetiva dessa exigência varia enormemente entre as instituições formadoras, dependendo da sensibilidade e do comprometimento de cada curso com a agenda da equidade racial. Pesquisas sobre a formação de professores no Brasil revelam que a maioria dos licenciandos chega ao mercado de trabalho sem ter cursado disciplinas específicas sobre história e cultura afro-brasileira, sem ter desenvolvido competências para lidar com situações de discriminação racial em sala de aula e sem ter refletido criticamente sobre a maneira como o racismo estrutural se manifesta nos conteúdos, nas metodologias e nas relações do ambiente escolar.

Necessariamente, essa lacuna formativa tem consequências diretas sobre a capacidade dos professores de implementar as determinações da Lei 10.639/2003. Quando não se tem conhecimento sólido sobre história africana e afro-brasileira, é difícil incorporar esses conteúdos de maneira consistente e aprofundada no planejamento das aulas. Quando não se refletiu sobre as próprias percepções e preconceitos raciais, é difícil conduzir discussões sobre racismo de maneira aberta e honesta, sem reproduzir inconscientemente as hierarquias que se pretende desconstruir. E quando não se dispõe de repertório metodológico adequado para trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula, o resultado frequentemente é uma abordagem superficial, que reduz a riqueza das culturas africanas e afro-

brasileiras a folclore ou a curiosidades exóticas, destituída da profundidade histórica e da complexidade cultural que essas tradições efetivamente possuem.

Nesta ótica, a formação continuada emerge, nesse contexto, como instância estratégica para a superação das lacunas deixadas pela formação inicial. Programas de formação continuada bem planejados têm demonstrado capacidade de transformar significativamente a prática pedagógica de professores que nunca tiveram acesso, durante sua formação, aos conteúdos e às perspectivas necessárias para o trabalho com as relações étnico-raciais. Segundo Munanga (2005, p. 17), para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que esses programas não se limitem à transmissão de informações históricas e culturais, mas incluam também espaços de reflexão sobre as próprias identidades raciais dos professores, sobre as experiências de discriminação que muitos deles vivenciaram ou testemunharam, e sobre as dimensões afetivas e subjetivas que envolvem o trabalho com um tema tão carregado de significados pessoais e coletivos quanto o racismo.

Sendo assim, torna-se imprescindível que os programas de formação continuada sejam concebidos não como eventos pontuais ou capacitações de curta duração, mas como processos contínuos e progressivos que acompanhem o professor ao longo de sua trajetória profissional. A formação esporádica, restrita a palestras ou oficinas isoladas realizadas em datas simbólicas como o Dia da Consciência Negra, tende a produzir impacto superficial e temporário sobre a prática docente. Em contrapartida, programas que se estendem por semestres ou anos, que criam espaços regulares de estudo coletivo, reflexão e troca de experiências entre professores, e que integram a dimensão teórica com a dimensão prática por meio de pesquisa-ação e supervisão colaborativa, produzem transformações mais profundas e duradouras. Conforme observa Moreira e Candau (2003, p. 156), é precisamente na articulação entre reflexão teórica e prática pedagógica concreta que a formação docente cumpre sua função mais transformadora.

Vale elencar que, um aspecto frequentemente negligenciado nas discussões sobre a implementação da Lei 10.639/2003 é o da dimensão emocional e subjetiva do trabalho de educação antirracista. Falar sobre racismo em sala de aula não é tarefa neutra ou tecnicamente simples: é atividade que mobiliza memórias, afetos, vergonhas, raivas e medos, tanto nos professores quanto nos estudantes. Para os professores negros, conduzir essas discussões frequentemente significa expor-se à vulnerabilidade de compartilhar experiências de discriminação que marcaram suas próprias trajetórias. Para os professores brancos, significa confrontar-se com os privilégios que a cor da pele lhes conferiu, muitas vezes sem que tivessem consciência disso. Essa dimensão emocional do trabalho antirracista raramente é abordada nos programas de formação, deixando os professores despreparados para gerenciar as intensidades afetivas que inevitavelmente surgem quando o tema é tratado com a seriedade que merece.

Contudo, a questão dos materiais didáticos e pedagógicos constitui outro eixo fundamental para a análise dos desafios e possibilidades da educação antirracista no Ensino Fundamental. A

disponibilidade de recursos de qualidade, que apresentem a história e a cultura afro-brasileira de maneira rigorosa, esteticamente valorizada e pedagogicamente estimulante, é condição necessária, ainda que não suficiente, para que os professores possam desenvolver um trabalho consistente com a temática. Nesse sentido, é preocupante constatar que muitos livros didáticos ainda reproduzem representações estereotipadas ou simplificadas da experiência histórica africana e afro-brasileira, apresentando as populações negras predominantemente em situação de vitimização e raramente como agentes históricos ativos, portadores de saberes, estratégias de resistência e contribuições culturais que moldaram profundamente a sociedade brasileira. A revisão crítica e sistemática dos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras, com base em critérios que priorizem a equidade racial e a representatividade positiva, é tarefa urgente que demanda articulação entre educadores, pesquisadores, editoras e gestores das políticas educacionais.

Do mesmo modo, a questão da representatividade racial no próprio corpo docente das escolas brasileiras merece atenção. Quando estudantes negros convivem cotidianamente com professores negros em posições de autoridade intelectual e afetiva, isso por si só transmite uma mensagem poderosa sobre as possibilidades que se abrem para eles. Inversamente, um corpo docente predominantemente branco que ignora ou trata superficialmente as questões étnico-raciais envia mensagens igualmente poderosa, ainda que inversa. Políticas de acesso e permanência que garantam a presença de professores negros e negras nas escolas brasileiras, especialmente nas posições de liderança pedagógica, são, portanto, parte integrante de uma agenda mais ampla de educação antirracista que não pode ser reduzida à questão dos currículos e dos materiais didáticos.

Pode-se elencar que, as redes de apoio mútuo entre professores comprometidos com a educação antirracista emergem, nas pesquisas sobre experiências exitosas de implementação da Lei 10.639/2003, como elemento de extraordinária importância para a sustentação e o aprofundamento do trabalho pedagógico nessa área. Professores que trabalham isolados, sem interlocutores com quem compartilhar dificuldades, trocar experiências e desenvolver conjuntamente estratégias pedagógicas inovadoras, tendem a esgotar-se diante das resistências institucionais e das demandas emocionais do trabalho antirracista. Quando, ao contrário, conseguem articular-se em coletivos, grupos de estudo ou redes de colaboração, sustentam-se mutuamente e produzem um capital pedagógico coletivo que beneficia não apenas suas práticas individuais, mas o conjunto do ambiente escolar. O papel dos gestores escolares é determinante nesse processo: diretores e coordenadores pedagógicos comprometidos com a educação antirracista podem criar as condições institucionais necessárias para que essas redes se formem e prosperem, dedicando tempo nas reuniões pedagógicas, estimulando projetos coletivos e reconhecendo publicamente a importância do trabalho realizado.

Necessariamente, a intersecção entre raça e outras dimensões da desigualdade social, como classe e gênero, também precisa ser considerada na formação de professores para o trabalho com a temática étnico-racial. A experiência da população negra no Brasil não pode ser compreendida adequadamente sem levar em conta o fato de que o racismo se articula de maneira indissociável com

as desigualdades de classe e com as hierarquias de gênero, produzindo situações de opressão múltipla e simultânea que afetam de maneiras distintas mulheres negras, homens negros, crianças negras de diferentes estratos socioeconômicos e jovens LGBTQIA+ negros. Professores que desenvolvem uma compreensão interseccional das dinâmicas de opressão estão mais bem equipados para reconhecer e responder adequadamente à complexidade das situações que seus estudantes vivenciam, evitando tanto o essencialismo racial que ignora as diferenças internas à população negra quanto o daltonismo racial que pretende que a cor da pele não faz diferença nas oportunidades e experiências de vida dos estudantes.

Além disso, é necessário refletir sobre como o currículo oculto das escolas brasileiras, entendido como o conjunto de mensagens implícitas que a instituição escolar transmite por meio de suas práticas, rotinas, normas e símbolos, frequentemente contradiz os esforços explícitos de educação antirracista. Uma escola que organiza uma semana da consciência negra repleta de atividades culturais, mas cujo cotidiano é marcado por piadas racistas não coibidas, por expectativas diferenciadas em relação ao desempenho de estudantes negros e brancos, por representações enviesadas nos murais e nos materiais de decoração, está enviando mensagens contraditórias que minam o impacto das ações explicitamente antirracistas. Sendo assim, a transformação das práticas pedagógicas deve ser acompanhada de uma revisão crítica da cultura institucional como um todo, o que implica envolver não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar, incluindo funcionários, famílias e os próprios estudantes, num processo de reflexão e mudança.

Em contrapartida, as pesquisas sobre o impacto das práticas pedagógicas antirracistas sobre o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional de estudantes negros oferecem evidências que reforçam o argumento em favor do investimento na formação docente para a educação antirracista. Estudos têm demonstrado que estudantes negros que frequentam escolas onde sua identidade racial é positivamente reconhecida e celebrada, onde a história e a cultura afro-brasileira são tratadas com seriedade e profundidade, e onde os professores demonstram comprometimento genuíno com o combate ao racismo apresentam, em média, maior autoestima, maior motivação para os estudos e melhores indicadores de aprendizagem do que seus pares em escolas que ignoram ou tratam superficialmente essas dimensões. Esses dados sugerem que a educação antirracista não é apenas uma questão de justiça social em sentido abstrato, mas tem implicações concretas e mensuráveis sobre as trajetórias educacionais de estudantes que já acumulam desvantagens históricas. Investir na formação de professores para o trabalho com as relações étnico-raciais é, portanto, investir na melhoria dos resultados educacionais da população negra, um imperativo tanto ético quanto pedagógico.

Ademais, a dimensão comunitária da educação antirracista merece destaque especial no contexto do Ensino Fundamental, onde a escola está inserida em territórios com histórias e culturas específicas que podem e devem ser incorporadas ao trabalho pedagógico. Muitas comunidades negras brasileiras são portadoras de saberes, tradições e memórias que constituem patrimônio cultural inestimável e que raramente encontram espaço de reconhecimento e valorização dentro dos currículos escolares

tradicionais. Professores que se abrem para o diálogo com as comunidades ao redor de suas escolas, que convidam lideranças comunitárias, mestres de capoeira, babalorixás, griots e outros guardiões de saberes tradicionais para participar das atividades escolares, constroem pontes entre a escola e o território que enriquecem imensamente o processo educativo e reforçam nos estudantes o sentimento de pertencimento e orgulho identitário. Essa abertura comunitária da escola não é espontânea nem simples: demanda formação, disposição política e apoio institucional, mas produz resultados que vão muito além do que qualquer livro didático pode oferecer.

Não obstante, é preciso reconhecer que a abertura da escola à comunidade implica também a disposição para lidar com conflitos, tensões e perspectivas divergentes. Comunidades não são homogêneas, e os saberes tradicionais que carregam nem sempre dialogam sem fricção com os conhecimentos científicos e os valores que a escola procura transmitir. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador capaz de criar espaços de diálogo respeitoso entre diferentes formas de conhecer e compreender o mundo, sem hierarquizá-las de maneira que reproduza as exclusões que a educação antirracista busca superar. Essa mediação exige sensibilidade, conhecimento profundo das culturas em jogo e habilidade para conduzir conversas difíceis de maneira construtiva, competências que precisam ser explicitamente cultivadas nos programas de formação docente.

Vale destacar que, o monitoramento e a avaliação sistemática da implementação da Lei 10.639/2003 nas redes de ensino é tarefa que ainda carece de maior desenvolvimento e consistência no Brasil. Apesar de décadas de vigência da legislação, os sistemas de avaliação educacional raramente incluem indicadores que permitam aferir a efetividade das práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, tornando difícil identificar com precisão os avanços alcançados e os desafios que persistem. A construção de instrumentos avaliativos específicos para essa dimensão da qualidade educacional, que considerem tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e identitários do processo formativo, é tarefa que demanda colaboração entre pesquisadores, gestores educacionais e movimentos sociais comprometidos com a equidade racial. Sem essa base avaliativa consistente, corre-se o risco de que as políticas de formação continuada sejam desenhadas a partir de percepções intuitivas em vez de evidências robustas, comprometendo sua efetividade e a otimização dos recursos públicos investidos nessa área.

Por fim, cabe refletir sobre a necessidade de que a educação antirracista seja tratada não como política educacional isolada, mas como componente estruturante de um projeto maior de transformação democrática da escola brasileira. A superação das desigualdades raciais no campo educacional está intrinsecamente ligada à superação das desigualdades de financiamento entre redes de ensino, à valorização da carreira docente, à democratização da gestão escolar e à construção de currículos que efetivamente representem a pluralidade cultural do Brasil. Nesse sentido, o investimento na formação de professores para o trabalho com as relações étnico-raciais não é medida pontual ou compensatória, mas parte de uma agenda mais ampla de democratização da educação que exige compromisso político

consistente e de longo prazo por parte do Estado, das universidades, das organizações da sociedade civil e da própria comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre formação docente e práticas pedagógicas antirracistas no contexto do Ensino Fundamental permite concluir que o Brasil ainda está distante de ter consolidado um sistema educacional verdadeiramente comprometido com a equidade étnico-racial, apesar dos avanços representados pela Lei 10.639/2003 e pelas diretrizes que a complementam. A distância entre as promessas da legislação e as realidades cotidianas de muitas escolas brasileiras é resultado não de má vontade ou incapacidade dos professores, mas de lacunas sistêmicas na formação docente, de insuficiência de materiais pedagógicos adequados, de ausência de políticas institucionais consistentes e de resistências ideológicas que persistem em diferentes setores da sociedade e da própria comunidade educacional.

Ao mesmo tempo, este trabalho buscou iluminar as possibilidades reais de transformação que existem quando as condições necessárias são criadas. Experiências bem-sucedidas de formação continuada, projetos pedagógicos inovadores que colocam a educação antirracista no centro do trabalho escolar, redes de professores comprometidos com a construção de práticas mais justas e inclusivas: todos esses exemplos demonstram que a mudança é possível e que ela acontece quando há investimento real, acompanhamento sistemático e reconhecimento do trabalho dos educadores que se dedicam a essa causa. O desafio é transformar essas experiências pontuais em política educacional consistente e universal, capaz de alcançar cada escola e cada professor do país.

A educação antirracista não é um projeto para um grupo específico de professores especialmente sensibilizados ou para escolas localizadas em territórios de maioria negra. É um projeto para a totalidade do sistema educacional brasileiro, porque o racismo não afeta apenas a população negra: afeta toda a sociedade, deformando as relações humanas, desperdiçando talentos, produzindo injustiças que empobrecem a todos. Uma escola que assume o compromisso com a equidade racial não está fazendo favor a nenhum grupo específico: está cumprindo sua função mais essencial, que é a formação de seres humanos capazes de reconhecer a dignidade de cada pessoa e de construir juntos uma sociedade à altura de suas possibilidades. Os professores que se comprometem com essa tarefa estão, em última análise, comprometidos com o melhor que a educação pode oferecer.

REFERÊNCIAS

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Educando antirracismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, E. A. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

EVARISTO, C. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). *Representações performáticas brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 209-224.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, K. S. **Linguagens, identidades e letramentos: práticas educativas na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SANTOS, I. A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SCHWARCZ, L. M. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 155-172.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.