


## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS E OS LIMITES ESTRUTURAIS DO CURRÍCULO ESCOLAR

### ANTI-RACIST EDUCATION IN TEACHER TRAINING: BETWEEN THE DEVELOPMENT OF PRACTICES AND THE STRUCTURAL LIMITS OF THE SCHOOL CURRICULUM

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-053>

Submetido em: 21/05/2026 e Publicado em: 26/05/2026

**Beatriz Ramos de Maria**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras  
E-mail: beatrizramosmaria231992@gmail.com

**Jaqueline Cordeiro**

Mestra em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais - UERJ  
Docente da Universidade de Vassouras  
E-mail: line0993@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980696492560628>

**Lais Lemos Silva Novo Pinheiro**

Doutora em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ  
Docente da Universidade de Vassouras  
E-mail: laislemosnovo@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165090589012151>

**Raquel Oliveira de Souza**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras  
E-mail: raquelsouza19995@gmail.com

#### RESUMO

O estudo problematiza a relação entre formação docente e a consolidação de práticas antirracistas, evidenciando que os limites observados não se restringem à dimensão formativa, mas estão articulados à permanência de estruturas curriculares eurocentradas e à reprodução do racismo estrutural no ambiente escolar. Parte-se do reconhecimento de que o racismo constitui um fenômeno estrutural que se manifesta nas relações sociais e institucionais, inclusive no ambiente escolar, demandando uma atuação pedagógica crítica e intencional. A pesquisa tem como objetivo compreender os limites e as potencialidades da formação docente inicial na incorporação de práticas antirracistas, especialmente após a implementação da Lei nº 10.639/2003. O estudo discute o conceito de educação antirracista, os avanços normativos e os desafios relacionados à efetivação da legislação e da Base Nacional Comum Curricular, bem como o papel da formação docente como prática política. Analisa as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a importância da mediação docente, da representatividade e da valorização da cultura afro-brasileira na construção da identidade das crianças. Evidencia que a consolidação de uma educação



antirracista enfrenta limites institucionais, como a insuficiência de formação continuada, a escassez de materiais didáticos e a persistência de currículos eurocêntricos. A efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial exige não apenas o engajamento docente, mas também mudanças estruturais nas políticas educacionais e nas práticas escolares. Como contribuição, o artigo aponta a necessidade de deslocar a formação docente de uma perspectiva técnica para uma dimensão político-pedagógica comprometida com a transformação das relações raciais na escola.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Formação docente; Racismo estrutural; Currículo escolar; Relações étnico-raciais.

### ABSTRACT

The study problematizes the relationship between teacher education and the consolidation of anti-racist practices, highlighting that the observed limitations are not restricted to the training dimension but are linked to the persistence of Eurocentric curricular structures and the reproduction of structural racism in the school environment. It is based on the recognition that racism constitutes a structural phenomenon that manifests itself in social and institutional relations, including within schools, thus requiring a critical and intentional pedagogical approach. The research aims to understand the limits and potential of initial teacher education in incorporating anti-racist practices, especially after the implementation of Law No. 10,639/2003. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic study grounded in relevant authors in the field of ethnic-racial relations and education. The study discusses the concept of anti-racist education, normative advances, and the challenges related to the effective implementation of legislation and the National Common Core Curriculum, as well as the role of teacher education as a political practice. It also analyzes pedagogical practices in Early Childhood Education, highlighting the importance of teacher mediation, representation, and the appreciation of Afro-Brazilian culture in the construction of children's identities. The study shows that the consolidation of anti-racist education faces institutional limitations, such as insufficient continuing education, a lack of teaching materials, and the persistence of Eurocentric curricula. The implementation of an education committed to racial equity requires not only teacher engagement but also structural changes in educational policies and school practices. As a contribution, the article points to the need to shift teacher education from a technical perspective to a political-pedagogical dimension committed to transforming racial relations within schools.

**Keywords:** Anti-racist education; Teacher education; Structural racism; School curriculum; Ethnic-racial relations.



## 1 INTRODUÇÃO

Educar em uma sociedade marcada por desigualdades raciais constitui um desafio para a educação brasileira. A escola reflete tensões presentes na sociedade, incluindo as relações raciais, como um espaço social que reproduz e reorganiza dinâmicas sociais mais amplas. Cavalleiro (2001) afirma que o racismo se manifesta de diferentes formas no ambiente escolar, seja por práticas discriminatórias explícitas, seja pela invisibilização da cultura afro-brasileira no currículo. Nesse contexto, a formação docente assume papel essencial no enfrentamento dessas desigualdades.

De acordo com Gomes (2003), a formação de professores deve ter um olhar além da transmissão de conteúdos, mas propor uma reflexão que respeite e valorize a cultura Afro-Brasileira, deve incorporar uma perspectiva crítica das relações raciais, articulando identidade, cultura e poder, intensificando o papel primordial que o docente exerce como um representante da transformação social, efetivando um ensino justo, igualitário, diante das atitudes discriminatórias. Como objetivo geral, busca-se compreender os limites e potencialidades da formação docente inicial na incorporação de práticas antirracistas e de forma específica busca-se analisar o conceito de educação antirracista na literatura especializada, identificar os principais desafios institucionais para a sua implementação e propor caminhos para uma formação docente crítica e antirracista.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: como a formação docente pode ser direcionada para a promoção de uma educação antirracista?

Portanto a pesquisa tem a finalidade de traçar caminhos para a formação voltada para uma educação antirracista. De início, discutir-se em que consiste uma educação antirracista para em seguida debater os avanços nesse campo na educação desde a implementação da lei (10. 639/ 2003) para construir os caminhos que orientem uma formação docente antirracista. No que concerne a metodologia, a pesquisa fundamenta-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter exploratório conforme defende Gil, (2022). Possui fundamentação teórica em Eliane Cavalleiro (2001) e Nilma Gomes (2003).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em produções acadêmicas que discutem as relações étnico-raciais na educação brasileira. Foram selecionados autores de referência no campo, como Munanga (2005), Gomes (2003), Almeida, Cavalleiro (2001), Freire (1987) e bell hooks (2013), cujas contribuições possibilitam compreender o racismo como fenômeno estrutural e analisar o papel da educação no enfrentamento das desigualdades raciais.

A seleção das obras considerou critérios de relevância teórica e aproximação com a temática proposta, priorizando estudos publicados após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, marco fundamental para a inserção da discussão étnico-racial no currículo escolar. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e crítica, buscando identificar limites, avanços e possibilidades da formação docente inicial na construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Educação Básica.



Além da revisão bibliográfica, o estudo incorpora ilustrações analíticas de experiências escolares no município de Saquarema (RJ), utilizados como ilustrações analíticas para evidenciar a materialização do racismo no cotidiano escolar. Tais relatos não configuram pesquisa de campo sistemática, mas elementos interpretativos articulados ao referencial teórico.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE E RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS DA PRÁTICA**

O presente artigo conta com relatos que foram obtidos na rede pública de ensino no município de Saquarema, localizado na Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro. *Os relatos aqui apresentados foram coletados em contexto de prática docente e estágio supervisionado, não configurando pesquisa de campo sistemática. Foram utilizados como ilustrações analíticas para evidenciar a materialização do racismo no cotidiano escolar, conforme autorização tácita das envolvidas, com preservação de identidades.* A rede municipal de ensino de Saquarema é responsável pela educação básica até os anos finais do Ensino Fundamental, atendendo uma população diversificada em termos sociais, econômicos e culturais. Este trabalho conta com a perspectiva de história oral que foi ouvida de alguns alunos em uma escola pública localizada neste município. Ao relatar esta vivência, esse trabalho busca não apenas narrar um acontecimento específico, mas trazer reflexões sobre as dinâmicas escolares as relações interpessoais e os impactos de tais experiências narradas para a formação acadêmica e pessoal dos leitores, Freire (1997) destaca que, a educação com amor, respeito e compromisso com o outro, sem autoritarismo e negligência, para o autor, o processo educativo é, antes de tudo um ato dialógico, no qual educadores constroem conhecimentos de forma conjunta, reconhecendo-se como sujeitos históricos e sociais.

Abaixo, encontra-se uma declaração de uma aluna matriculada na rede municipal de ensino que, de forma recorrente, relatava a professora situações de ofensas praticadas por colegas, caracterizadas por xingamentos de cunho racista, como “cabelo duro” e “macaca”, entre outros termos pejorativos. Apesar das constantes queixas, a docente não intervinha de maneira efetiva, tampouco promovia ações de conscientização junto a turma, limitando-se a orientar a estudante a ignorar as ofensas, classificando-as como “brincadeiras de crianças”. Essa postura contribuiu para a minimização do sofrimento vivenciado pela aluna e para a naturalização de práticas discriminatórias no ambiente escolar. A estudante, que utilizava tranças como parte de sua identidade estética e cultural, continuou sendo alvo de preconceito racial. Em determinado momento, a situação agravou-se quando colegas, após mais um episódio de ofensas, cortaram uma de suas tranças, configurando não apenas um ato de violência, mas também uma agressão. Diante desse ocorrido, a discente procurou novamente a professora, que então reconheceu que a situação extrapolava o âmbito de uma “brincadeira”, caracterizando-se como um ato de racismo e violência que poderia ter sido prevenido por meio de intervenções pedagógicas adequadas e oportunas. *Esse episódio*



*ilustra o que Almeida (2019) chama de racismo estrutural: a naturalização da discriminação como 'brincadeira' revela como a instituição escolar reproduz hierarquias raciais sem intervenção crítica.*

A educação antirracista propõe práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais. Munanga (2005) destaca que o racismo no Brasil possui caráter estrutural e está presente nas instituições sociais.

Em uma outra narrativa vivenciada no mesmo município, uma aluna afirma ter sido vítima de situações marcantes de preconceito e bullying que impactaram profundamente sua relação com a escola. Sendo uma criança preta, por diversas vezes foi alvo de comentários racistas, olhares discriminatórios e atitudes excludentes por parte de colegas. Essas situações se manifestavam de formas diferentes, como apelidos pejorativos relacionados a cor da sua pele, risadas, isolamento e até mesmo rejeição em atividades em grupo. Aos poucos, esses episódios foram afetando sua autoestima, fazendo com que se sentisse inferior e deslocada naquele espaço que deveria ser de acolhimento e aprendizado.

O ambiente escolar que precisa promover a igualdade e o respeito, passou a ser um lugar de medo e insegurança. A discente ia para a escola muito apreensiva, com receio de sofrer novas agressões verbais ou atitudes preconceituosas. Esse sentimento constante fez com que perdesse o interesse pelas aulas, diminuísse seu rendimento e participação em diversos momentos, fazendo com que ela não desejasse estar ali.

A ausência de intervenção docente, nesse contexto, evidencia o que Silvio de Almeida denomina como naturalização do racismo estrutural, na medida em que práticas discriminatórias são tratadas como comportamentos ordinários, não sendo reconhecidas como manifestações de violência racial.

As duas experiências mencionadas vão de encontro ao relato de bell hooks em seu livro *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade*, que descreve a sua vivência em uma escola com alunos brancos no Ensino Médio. Em sua obra, ela frisa que nesse novo contexto sentiu-se desvalorizada, percebendo a escola como um lugar de controle dos estudantes pretos, destacando que independente de seu esforço, não era considerada como importante. A falta de intervenções efetivas por parte da escola, contribuiu para que essas situações se prolongassem, reforçando a sensação de invisibilidade e desamparo. Diante dessa circunstância, compreende-se a importância do papel do professor como intermediador na formação de um ambiente escolar inclusivo, sendo de suma importância que o docente tenha uma postura participativa ao enfrentar tais práticas como racismo e bullying dentro da sala de aula, promovendo a escuta ativa e propondo regras claras baseadas no respeito as diversidades. Fica notório o quanto o preconceito racial no ambiente escolar pode afetar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Essa experiência evidencia a necessidade urgente de práticas pedagógicas antirracistas, que valorizem a diversidade e promovam o respeito e a diferença.



Torna-se necessário repensar o papel da escola na construção de uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural. Segundo bell hooks (2013), nesse sentido, ao aprofundar sua análise, hooks propõe uma ruptura com a lógica da educação bancária ao defender a educação como prática de liberdade. Para a autora, o espaço da sala de aula deve ser entendido como um ambiente vivo, dinâmico e relacional, no qual professores e estudantes constroem o conhecimento de forma conjunta. Essa perspectiva exige que o docente abandone posturas autoritárias e se comprometa com uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento das experiências individuais e coletivas dos alunos.

A crítica de bell hooks à neutralidade pedagógica reforça que o ensino é sempre atravessado por relações de poder, o que exige do docente uma atuação intencionalmente posicionada.

Ao defender a educação como prática de liberdade, hooks destaca a importância de uma pedagogia engajada, que valorize a participação ativa dos estudantes e promova um ambiente inclusivo e democrático. Isso implica reconhecer e legitimar diferentes formas de conhecimento, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, contribuindo para a construção de uma educação antirracista, emancipadora e transformadora. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser um espaço de silenciamento e passa a ser um território de expressão, resistência e produção de novos saberes.

A escola, enquanto espaço de formação cidadã, aprofunda a compreensão de que o conceito de “lugar de fala” não se refere a uma limitação sobre quem pode ou não se expressar, mas à necessidade de reconhecer que todo discurso é produzido a partir de uma posição social, histórica e política, como ensina Djamila Ribeiro (2017). Nesse sentido, no contexto escolar, tal conceito mostra-se fundamental para a análise do posicionamento docente e dos processos de produção do conhecimento em sala de aula. O conceito de lugar de fala tensiona a ideia de neutralidade docente, evidenciando que toda prática pedagógica está situada e atravessada por relações de poder, concordando com bell hooks.

Djamila Ribeiro afirma que os professores não são sujeitos neutros, uma vez que suas experiências, identidades e trajetórias influenciam diretamente em suas práticas pedagógicas, suas escolhas curriculares e as formas pelas quais interpretam e transmitem os conteúdos. Assim, o reconhecimento do próprio lugar de fala possibilita ao docente o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, permitindo-lhe compreender tanto os limites quanto as potencialidades de sua atuação. Além disso, essa consciência contribui para evitar a reprodução de discursos hegemônicos que, historicamente, invisibilizam e marginalizam determinados grupos sociais. Ademais, ao incorporar essa reflexão em sua prática pedagógica, o professor favorece a valorização da pluralidade de vozes e saberes, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e democrático. Tal postura implica não apenas reconhecer a diversidade presente no espaço escolar, mas também legitimar as experiências dos estudantes como fontes legítimas de conhecimento, o que permite que a escola passe a desempenhar um papel ativo na desconstrução de



estereótipos e preconceitos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção social.

Entre os avanços observados nesse campo, destaca-se a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Essa medida representa um marco importante na valorização da contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira, além de incentivar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas.

No entanto, apesar dos progressos, ainda persistem desafios significativos. A implementação da legislação, por exemplo, muitas vezes ocorre de forma superficial, limitada a atividades pontuais. Soma-se a isso a insuficiente formação de professores para lidar com a temática racial de maneira crítica e consistente, bem como a escassez de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural de forma adequada.

### **3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTANA FORMAÇÃO DOCENTE**

A educação antirracista deve ser um tema transversal abrangendo todas as áreas do conhecimento reconhecendo a necessidade de preparar educadores para identificar todas as situações relacionadas ao racismo sendo ele estrutural ou institucional. Nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como inclusão de conteúdos, mas como reconfiguração epistemológica do currículo.

O racismo estrutural é uma concepção mais ampla que entende o racismo como algo naturalizado e enraizado na estrutura social, política e econômica. Ele é o que permite que o racismo institucional exista. O racismo institucional refere-se a manifestação de preconceito dentro de instituições públicas ou privadas, por meio de suas normas e práticas cotidianas. Permitindo que tais profissionais tenham formação adequada para agir ativamente e denunciar tais práticas no ambiente escolar, além de formar cidadãos capazes de reconhecer as atrocidades dessas atitudes em suas relações sociais. Configura-se como elemento central o envolvimento das famílias na rotina escolar para fortalecer essas práticas antirracista.

As práticas pedagógicas antirracistas envolvem estratégias que valorizem a diversidade cultural. Freire (1987) defende uma educação baseada no diálogo e na reflexão crítica. Assim, o uso de literatura afro-brasileira, estudos sobre a história da África e debates sobre racismo são estratégias importantes para promover consciência crítica entre os estudantes. A utilização da literatura em atividades antirracistas permite problematizar discursos predominantes e desconstruir visões de tendências europeia centradas no currículo escolar, nesse contexto faz se fundamental a mediação do professor na orientação de leitura de maneira crítica, incentivando reflexões sobre questões relacionadas ao racismo, identidade, pertencimento e desigualdade social. O trabalho com diferentes gêneros literários como contos, poemas, histórias infantis



e narrativas orais de matrizes africanas permite uma abordagem interdisciplinar e significativa, especialmente para se trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da formação ética dos educandos. Dessa maneira a literatura não apenas promove o processo de ensino aprendizagem, mas se configura como um instrumento eficaz na elaboração de uma educação antirracista, crítica e socialmente comprometida.

O racismo estrutural influencia relações sociais e institucionais. Almeida (2019) em sua obra *Racismo Estrutural*, define o racismo não como um fenômeno episódico ou restrito a atitudes individuais, mas como um elemento constitutivo das estruturas sociais. O racismo estrutural refere-se a um sistema de práticas, normas e instituições que, de forma contínua e muitas vezes naturalizada, produzem e reproduzem desigualdades raciais, afetando diretamente as oportunidades e as condições de vida da população negra.

Diferentemente da compreensão do racismo como um ato isolado ou excepcional, essa perspectiva evidencia que ele está enraizado nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas, influenciando as relações sociais de maneira ampla. Assim, o racismo estrutural interfere nas formas de acesso a direitos, na distribuição de recursos e no reconhecimento social, consolidando hierarquias raciais que se manifestam no cotidiano, muitas vezes de forma sutil e invisibilizada.

No contexto escolar, essas dinâmicas se expressam empiricamente por meio de diferentes práticas e discursos. Entre elas, destacam-se a presença de estereótipos nos materiais didáticos, a baixa representatividade de referências negras no currículo, a invisibilidade de contribuições históricas e culturais de povos afrodescendentes, bem como expectativas diferenciadas em relação ao desempenho de estudantes negros. Além disso, situações de discriminação, ainda que veladas, podem impactar a autoestima, o pertencimento e o desempenho escolar desses estudantes, reforçando desigualdades educacionais.

Diante desse cenário, a formação docente assume um papel central no enfrentamento do racismo estrutural. Torna-se fundamental que os professores sejam preparados não apenas para reconhecer essas dinâmicas, mas também para atuar de forma crítica e transformadora. Isso implica incorporar perspectivas antirracistas na prática pedagógica, revisar conteúdos e metodologias, valorizar a diversidade cultural e promover um ambiente escolar inclusivo e equitativo.

A formação docente deve incluir discussões sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais. Gomes (2003) ressalta que professores precisam desenvolver competências para enfrentar o racismo no cotidiano escolar e promover práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, essa discussão pode ser ampliada a partir da compreensão de que ensinar é, também, um ato político. Conforme aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, referência fundamental nos estudos sobre educação das relações étnico-raciais no Brasil. A formação de professores deve estar comprometida com a transformação social e com o enfrentamento das desigualdades historicamente construídas. Em suas contribuições, especialmente no



campo das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, a autora destaca que a prática docente não é neutra, mas atravessada por valores, concepções de mundo e posicionamentos políticos.

Dessa forma, compreender a formação docente como prática política implica reconhecer que o professor atua diretamente na produção e legitimação de saberes, podendo tanto reproduzir quanto questionar estruturas de dominação, como o racismo. Assim, para além do domínio de conteúdo, é necessário que os docentes desenvolvam uma consciência crítica sobre seu papel social, assumindo o compromisso com uma educação antirracista, democrática e inclusiva. Deve promover não apenas o conhecimento sobre a diversidade cultural e as relações étnico-raciais, mas também a capacidade de intervir no cotidiano escolar de maneira ética e transformadora. Isso envolve problematizar currículos eurocentrados, valorizar a história e a cultura afro-brasileira e africana, e criar estratégias pedagógicas que enfrentem o racismo de forma ativa. A noção de neutralidade pedagógica deve ser compreendida como mecanismo de reprodução das desigualdades, e não como ausência de posicionamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da valorização da diversidade cultural e da promoção dos direitos humanos na educação básica, ao estabelecer habilidades gerais que incentivem o respeito e a empatia, o diálogo às diferenças e a valorização das identidades, o documento direciona a construção de práticas de ensino, comprometidas com a equidade e a transformação dos sujeitos. Além disso, a BNCC estimula o desenvolvimento da formação integral dos estudantes considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas evidenciando suas características sociais, culturais e éticas, favorecendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, a integração dessas diretrizes contribui para o fortalecimento da educação antirracista nas escolas brasileiras.

A educação antirracista no contexto brasileiro tem avançado significativamente nas últimas décadas, sobretudo a partir de mudanças legais, políticas públicas e produções teóricas que reconhecem a centralidade das relações étnico-raciais no processo educativo. Um dos principais marcos nesse percurso foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, representando um avanço no reconhecimento da contribuição da população negra para a formação social, cultural e histórica do país. Além disso, a lei representa não apenas uma transformação curricular, mas um significativo instrumento de reparação histórica, ao reconhecer e valorizar a participação dos povos africanos e afro-brasileiros, historicamente excluídos no contexto educacional.

Nesse cenário, autores como Nilma Lino Gomes destacam que a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos no currículo, mas implica uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas, exigindo da instituição uma postura enérgica na promoção da diversidade, igualmente nos materiais didáticos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Trata-se de uma proposta que busca romper com



a lógica eurocêntrica ainda predominante na educação brasileira, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Outro avanço importante refere-se ao fortalecimento do debate acadêmico e à ampliação de produções teóricas que problematizam o racismo como fenômeno estrutural. Nesse sentido, Silvio Almeida contribui ao evidenciar que o racismo está enraizado nas instituições e nas dinâmicas sociais, o que exige respostas igualmente estruturais por parte da educação. Essa compreensão amplia o papel da escola, que passa a ser vista não apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como agente ativo na transformação social. Além disso, as contribuições de bell hooks reforçam a necessidade de uma pedagogia crítica e engajada, baseada no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos. Percebe-se a falta de representatividade de personagens pretos da cultura afro-brasileira nos livros escolares que, ao longo da história são ocultados evidenciando a necessidade de uma análise crítica desses recursos pedagógicos. A autora propõe a educação como prática de liberdade, destacando que o enfrentamento das desigualdades raciais atravessando pela construção de espaços educativos democráticos e participativos.

Apesar desses avanços, ainda persistem desafios significativos para a efetivação de uma educação antirracista. Entre eles, destaca-se a fragilidade na formação inicial e continuada de professores, que muitas vezes não contempla de maneira aprofundada as questões étnico-raciais. Conforme aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, essa lacuna limita habilidades pedagógicas participativas e reforça a exclusão de culturas negras. É fundamental que a formação docente seja compreendida como uma prática política, comprometida com a equidade e com a transformação das estruturas sociais.

Ademais, como destaca Djamila Ribeiro, é essencial reconhecer os diferentes “lugares de fala” no ambiente escolar, compreendendo que a produção do conhecimento está atravessada por relações de poder. Esse reconhecimento constitui um passo importante para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. Pois permite fortalecer as diferenças, experiência e perspectiva dos educandos, reduzindo preconceitos e incentivando a participação ativa de todos no processo de construção do conhecimento, ainda considerar os lugares de fala envolve repensar os conteúdos e metodologias adotadas garantindo que as vozes historicamente encobertas, sejam viabilizados e respeitados no âmbito escolar.

A infância constitui uma etapa fundamental no processo de construção da identidade, na qual a criança passa a compreender a si mesma e ao outro a partir das interações sociais que vivencia. Nesse período, não se pode afirmar que a criança nasce com preconceitos formados; ao contrário, estes são aprendidos socialmente, por meio das relações estabelecidas com a família, a escola e o contexto sociocultural mais amplo. Assim, valores, percepções e atitudes em relação às diferenças, incluindo as raciais, são progressivamente construídos a partir das experiências cotidianas (Batista, Macêdo e Onofre, 2024).



Pasqualini e Martins (2008) apontam que, ao ingressar na Educação Infantil, a criança amplia significativamente seu universo de convivência, passando a interagir com diferentes sujeitos e a se inserir em novas dinâmicas sociais. A escola, nesse contexto, constitui um dos primeiros espaços institucionais de socialização, exercendo influência direta na formação de valores e na construção de referências sobre si e sobre o outro. As experiências vividas nesse ambiente contribuem para que a criança desenvolva percepções sobre pertencimento, diferença e reconhecimento social.

A formação da identidade racial ocorre de maneira gradual e está relacionada às vivências que a criança estabelece com o meio em que está inserida. Elementos como a valorização ou desvalorização de determinadas características físicas, culturais e sociais influenciam a construção da autoimagem. Nesse sentido, a forma como a escola aborda, ou silencia, as questões raciais que impactam profundamente a maneira como crianças negras e não negras percebem a si mesmas e aos outros (Máximo et al., 2012).

É importante destacar que, mesmo na infância, já é possível observar manifestações de preconceito e discriminação, ainda que muitas vezes não sejam compreendidas como tais pelos próprios sujeitos envolvidos. Comentários sobre aparência, rejeição em brincadeiras e preferências baseadas em padrões estéticos evidenciam que as crianças já internalizam valores presentes na sociedade. Isso reforça a necessidade de compreender a Educação Infantil como um espaço estratégico para a prevenção e o enfrentamento do racismo (Camilo et al., 2020). Essas dinâmicas evidenciam que o racismo não é aprendido apenas de forma explícita, mas internalizado nas relações sociais desde a infância.

Dessa forma, a escola não pode se posicionar de maneira omissa diante dessas questões, sob o risco de reproduzir desigualdades já existentes na sociedade. A ausência de intervenções pedagógicas diante de situações discriminatórias contribui para a naturalização dessas práticas, fortalecendo estruturas excludentes desde os primeiros anos de vida escolar. Assim, torna-se imprescindível que o ambiente educativo seja intencionalmente planejado para promover relações baseadas no respeito e na equidade.

#### **4 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E LIMITES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA**

Silva (2025) explica que a efetivação de uma educação antirracista no contexto escolar não depende exclusivamente da iniciativa individual dos professores, mas está condicionada às estruturas institucionais que organizam o funcionamento da escola. Desta forma, Almeida (2025) destaca que é necessário reconhecer que existem limitações estruturais que dificultam a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Sob essa perspectiva, Lima (2025) ressalta que, entre essas limitações, destacam-se a insuficiência de formação continuada, a escassez de materiais didáticos adequados e a permanência de um currículo ainda muito marcado por referências eurocêntricas.

A ausência ou fragilidade de políticas de formação continuada voltadas às relações étnico-raciais constitui um dos principais obstáculos para a atuação docente nesse campo. Embora a formação inicial



represente um momento importante, ela não é suficiente para dar conta da complexidade das demandas presentes no cotidiano escolar. Muitos professores ingressam na profissão sem preparo adequado para lidar com o racismo em suas múltiplas formas e, ao longo da carreira, encontram poucas oportunidades de aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema (Valente e Dantas, 2021). Essa lacuna contribui para a insegurança docente, para a reprodução de práticas superficiais e, em alguns casos, para a omissão diante de situações de discriminação.

Outro importante ponto a destacar é à insuficiência de materiais didáticos que contemplem de forma adequada a diversidade étnico-racial. Em muitos contextos escolares, os recursos disponíveis ainda apresentam representações limitadas ou estereotipadas da população negra, ou simplesmente não a incluem de maneira significativa. A ausência de livros, imagens, brinquedos e conteúdo que valorizem a história e a cultura afro-brasileira dificulta a construção de práticas pedagógicas consistentes, restringindo as possibilidades de abordagem do tema no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, mesmo professores interessados em desenvolver uma educação antirracista encontram barreiras concretas para a realização desse trabalho (Silva, 2020).

Um outro ponto crucial nessa conversa é o currículo escolar que ainda se encontra, em grande medida, estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que privilegia determinados referenciais históricos, culturais e epistemológicos em detrimento de outros. Essa organização curricular contribui para a invisibilização de saberes e experiências da população negra, reforçando hierarquias simbólicas que naturalizam desigualdades. Ainda que documentos normativos, como a Lei nº 10.639/2003 e a BNCC, proponham a valorização da diversidade, sua incorporação efetiva ao currículo depende de mudanças mais profundas nas concepções que orientam a seleção e a organização dos conteúdos escolares (Silva, Almeida e Lima, 2025).

Assim, torna-se evidente que a construção de uma educação antirracista exige não apenas o engajamento dos professores, mas também transformações estruturais no âmbito das políticas educacionais, da organização curricular e das condições materiais de ensino. Sem enfrentar essas limitações, as iniciativas pedagógicas tendem a se manter pontuais e insuficientes para promover mudanças significativas no combate ao racismo no ambiente escolar.

Para além das limitações estruturais, a consolidação de uma educação antirracista nas escolas também enfrenta resistências institucionais que dificultam a problematização das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Essas resistências não se manifestam apenas de forma explícita, mas muitas vezes se expressam de maneira sutil, por meio de silenciamentos, omissões e práticas naturalizadas. Nesse contexto, destacam-se a tendência de evitar o tema por parte de alguns docentes, a defesa da ideia de neutralidade na educação e a presença de formas veladas de racismo no ambiente escolar (Valente e Dantas, 2021).



O silenciamento do tema racial por parte de professores constitui um dos principais entraves para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Em muitos casos, essa postura está relacionada à falta de formação adequada, ao receio de abordar questões consideradas polêmicas ou ao desconhecimento de estratégias pedagógicas que possibilitem tratar o tema de maneira crítica e sensível. Como consequência, o racismo deixa de ser problematizado no espaço escolar, sendo tratado como uma questão externa ou secundária, o que contribui para sua perpetuação nas relações entre os sujeitos (Silva, 2020).

Associada a essa postura, Silva (2025) a ideia de neutralidade na educação aparece como um discurso recorrente que dificulta o enfrentamento das desigualdades. A compreensão de que o professor deve ser neutro e não se posicionar diante de questões sociais ignora o fato de que a escola é atravessada por relações de poder e por disputas de significados. Almeida (2025), ao adotar uma postura supostamente neutra, o docente acaba por reforçar a ordem vigente, contribuindo para a manutenção das desigualdades raciais. Nesse sentido, Lima (2025) para a neutralidade não se configura como ausência de posicionamento, mas como uma forma de legitimar práticas excludentes já existentes.

Valente (2021), o racismo no ambiente escolar se manifesta de maneira velada, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento. Diferentemente de manifestações explícitas, o racismo velado se expressa por meio de atitudes sutis, como expectativas diferenciadas em relação ao desempenho de estudantes, comentários aparentemente inofensivos, invisibilização de referências negras e tratamento desigual nas interações cotidianas. Dantas (2021), por não ser imediatamente identificado como racismo, esse tipo de prática tende a ser naturalizado, tornando-se ainda mais difícil de ser combatido.

Dessa forma, as resistências institucionais revelam que o desafio da educação antirracista não se limita à criação de políticas ou à elaboração de propostas pedagógicas, mas envolve a transformação de concepções, posturas e práticas arraigadas no cotidiano escolar. Superar essas resistências exige um movimento contínuo de reflexão crítica, formação docente e compromisso institucional com a construção de uma educação que reconheça e enfrente as desigualdades raciais de maneira efetiva.

Conforme Domingues (2025), a consolidação de uma educação antirracista no Brasil também esbarra na fragilidade das políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais. Embora existam avanços significativos no plano normativo, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, observa-se uma distância considerável entre o que é previsto legalmente e o que, de fato, se concretiza no cotidiano das escolas. Essa lacuna evidencia que a existência de dispositivos legais, por si só, não garante mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, especialmente quando não há mecanismos consistentes de implementação, acompanhamento e avaliação.

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. No entanto, sua aplicação ainda ocorre de maneira desigual e, em muitos casos, superficial. Em diversas instituições, a temática é tratada de forma pontual,



restrita a datas comemorativas, sem integração contínua ao planejamento pedagógico. Esse cenário revela que, embora a legislação estabeleça diretrizes claras, sua efetivação depende de condições institucionais, formação docente adequada e compromisso político que nem sempre estão presentes (Domingues, 2025).

Outro fator que contribui para essa fragilidade é a ausência de acompanhamento sistemático e de mecanismos de cobrança por parte dos órgãos responsáveis pela política educacional. A implementação da lei não é, na maioria das vezes, monitorada de forma contínua, o que dificulta a identificação de avanços, limitações e necessidades de intervenção. Além disso, a falta de políticas públicas articuladas, que envolvam formação continuada, produção de materiais didáticos e suporte pedagógico, compromete a sustentabilidade das ações voltadas à educação antirracista (Werneck e Soares, 2025).

Dessa maneira, a fragilidade das políticas públicas evidencia que o enfrentamento do racismo na educação exige mais do que a formulação de leis e diretrizes. É necessário garantir condições concretas para sua implementação, com investimentos, acompanhamento e responsabilização institucional. Sem esses elementos, as propostas permanecem no plano formal, com impacto limitado na transformação das práticas escolares e na promoção da equidade racial (Silva, 2020).

A efetivação de uma educação antirracista também enfrenta o desafio da distância entre o que é discutido no campo teórico e o que se concretiza no cotidiano escolar. Embora haja avanços significativos na produção acadêmica e na inclusão da temática das relações étnico-raciais nos cursos de formação docente, essa discussão nem sempre se traduz em práticas pedagógicas consistentes. Essa lacuna evidencia que o domínio conceitual, por si só, não garante a transformação das ações educativas (Grison e Gasparotto, 2023).

A formação inicial de professores, em muitos casos, ainda não prepara de maneira efetiva para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Por vezes, a abordagem do tema ocorre de forma pontual, fragmentada ou excessivamente teórica, sem articulação com situações concretas da prática docente. Como resultado, os futuros professores podem até reconhecer a importância da educação antirracista, mas encontram dificuldades para intervir em situações de discriminação, selecionar materiais adequados ou desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a equidade racial (Werneck e Soares, 2025).

Além disso, observa-se a presença de um discurso antirracista que, embora presente em documentos institucionais e na formação acadêmica, nem sempre se materializa em ações efetivas. Em muitos contextos, a defesa da diversidade e do respeito às diferenças permanece no plano das intenções, sem impacto significativo nas práticas cotidianas da escola. Essa dissociação entre discurso e prática contribui para a manutenção de dinâmicas excludentes, uma vez que não há mudanças concretas nas formas de ensinar, nos conteúdos trabalhados ou nas relações estabelecidas no espaço escolar (Grison e Gasparotto, 2023).

A superação dessa distância exige uma formação docente que articule teoria e prática de maneira mais integrada, proporcionando experiências que preparem o professor para atuar de forma crítica e



intencional. Isso implica não apenas discutir conceitos, mas também desenvolver competências práticas, reflexivas e éticas que possibilitem a construção de uma atuação pedagógica comprometida com o enfrentamento do racismo e com a promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os caminhos, práticas e desafios da formação docente voltada à educação antirracista no contexto da Educação Básica brasileira, com base em revisão bibliográfica. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos no currículo, mas envolve uma postura crítica e intencional diante das desigualdades raciais historicamente construídas na sociedade brasileira.

A análise permitiu compreender que, embora a Lei nº 10.639/2003 represente um marco importante na valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, sua implementação ainda ocorre de forma desigual e, muitas vezes, superficial. Esse cenário revela a existência de uma distância significativa entre o plano normativo e a prática escolar, evidenciando que a efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial depende de condições institucionais, políticas públicas consistentes e formação docente adequada.

Nesse contexto, a formação de professores assume grande foco, sendo compreendida como uma prática política que exige posicionamento crítico, compromisso social e capacidade de intervenção no cotidiano escolar. O docente não pode ser entendido como um agente neutro, mas como sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo e promovam relações mais justas. Assim, a formação inicial e continuada deve articular teoria e prática, possibilitando ao professor reconhecer e problematizar as manifestações do racismo, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial.

A Educação Infantil destacou-se como um espaço estratégico para a construção de uma educação antirracista, uma vez que é nesse período que se formam valores, identidades e percepções sobre o outro. As manifestações de racismo, ainda que sutis, já estão presentes nas interações entre as crianças, o que reforça a necessidade de uma atuação docente atenta, sensível e intencional. Práticas pedagógicas que envolvem representatividade, valorização da cultura afro-brasileira, diversidade de materiais e diálogo com as famílias mostram-se fundamentais para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo.

Entretanto, o estudo também evidenciou a existência de limites importantes, como a insuficiência de formação continuada, a escassez de materiais didáticos adequados, a permanência de um currículo eurocêntrico, as resistências institucionais e a fragilidade das políticas públicas. Além disso, a distância entre o discurso antirracista e sua efetiva aplicação no cotidiano escolar aponta para a necessidade de uma formação docente mais integrada, que articule conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas concretas.



Dessa forma, conclui-se que a construção de uma educação antirracista demanda um esforço coletivo que envolve professores, instituições escolares, políticas públicas e a sociedade como um todo. Mais do que uma exigência legal, trata-se de um compromisso ético e político com a promoção da equidade racial e com a formação de sujeitos críticos e conscientes. Nesse sentido, investir na formação docente crítica e na transformação das práticas educativas constitui um caminho fundamental para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, a consolidação de uma educação antirracista exige não apenas políticas públicas e formação docente, mas uma ruptura com a lógica de neutralidade e universalidade que historicamente sustentou a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

BATISTA, Edjane Oliveira Santos; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; ONOFRE, Eduardo Gomes. A construção das identidades étnico-raciais das crianças na educação infantil. **Série-Estudos**, v. 29, n. 65, p. 123-145, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822024000100123&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822024000100123&script=sci_arttext) Acesso em: 08 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 08 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMILO, Dione do Nascimento et al. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: revisitando Clark & Clark (1947). **CES Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 32-45, 2020. Disponível em: [http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802020000200032](http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802020000200032) Acesso em: 08 mar. 2026.

CAVALCANTE, Mariana Ciscato Mello; CARDOSO, Debora da Silva. Racismo na educação infantil: representações para além dos livros didáticos e seus impactos na construção de identidade das crianças. **ARACÊ**, v. 7, n. 9, p. e8270-e8270, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8270> Acesso em: 8 abr. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: caminhos para o ensino fundamental**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, p. e11162, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lt3WySFKr4b6KRmt5y8WK8d/?format=html&lang=pt> Acesso em: 8 abr. 2026.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2026.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971> Acesso em: 06 abr. 2026.

GRISON, Francine Cruz; GASPAROTTO, Guilherme da Silva. Relações étnico-raciais na prática pedagógica dos professores de Educação Física: estudo exploratório em escolas estaduais de Curitiba. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 62–82, 2023. DOI: 10.61389/inter.v14i40.5712. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5712> Acesso em: 8 abr. 2026.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro et al. A educação das relações étnico-raciais na bncc em língua portuguesa. **InterSciencePlace**, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/40> Acesso em: 08 mar. 2026.

LIMA, A. P. B. P.; LIMA, R. M. DE .. Literatura infantil e autorreconhecimento de crianças negras: considerações sobre o livro O mundo no black power de Tayó. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. e300090, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xPfQbGQnfQ6nnKNWjtD4yBz/?format=html&lang=pt> Acesso em: 08 mar. 2026.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira et al. Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 18, n. 3, p. 507-526, dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87096/2/159727.pdf> Acesso em: 08 mar. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Hugo de Souza Lima de; SANTANA, José Valdir Jesus de. Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–22, 2025. DOI: 10.22481/sertanias.v6i1.18066. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/sertanias/article/view/18066> Acesso em: 8 abr. 2026.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, n. 27, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127> Acesso em: 8 abr. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.



RODRIGUES, Gerusa Faria; BREDE, Debora. “Raça” e racismo estrutural:(re) pensando a formação de professores na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932023000100152&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932023000100152&script=sci_arttext) Acesso em: 06 abr. 2026.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos; MEIRA, Ludmila Costa. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 13–20, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i22.256 Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/256> Acesso em: 8 abr. 2026.

SILVA, Bárbara Rainara Maia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Educação das relações étnico-raciais na formação docente: O curso de pedagogia da UFC em foco. **Debates em Educação**, v. 14, p. 492-516, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12666> Acesso em: 8 abr. 2026.

SILVA, Ana Teresa Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, v. 41, p. e48326, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jV6xWNMRSSw6NGDkv3SQF8H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2026.

SILVA, Tiago Dionisio da. Ausências e presenças da população negra no material didático de geografia para a educação de jovens e adultos da SEEDUC/RJ: negligências, estigmas e estereótipos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 174–201, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i20.768. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/768> Acesso em: 8 abr. 2026.

SOUZA, Odair de; PEREIRA, Maria. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: ações necessárias e urgentes. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 12–27, 2024. DOI: 10.29327/269579.7.3-3. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/7429> Acesso em: 8 abr. 2026.

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07327, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MLCGnnTDc78bg8DBH7hyx7m/?format=html&lang=pt> Acesso em: 8 abr. 2026.

WERNECK, Douglas Barbosa; DE SOUSA SOARES, Ademilson. Desafios e avanços na implementação da Lei nº 10.639/03: por uma educação antirracista. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, v. 13, n. 28, p. 324-334, 2025. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.ufvjm.edu.br/vozes/article/view/1118> Acesso em: 9 abr. 2026.