Resumo
O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no contexto da educação básica brasileira, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, baseia-se em referenciais teóricos que discutem a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da diversidade cultural. Identifica-se que os principais entraves estão relacionados à insuficiência de formação docente específica, à carência de materiais didáticos adequados, à resistência de setores da comunidade escolar e à ausência de políticas públicas contínuas e fiscalizadas. Observa-se também a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos ainda presentes nas práticas pedagógicas e no currículo escolar. Considera-se que, para garantir a efetividade dessas leis, é imprescindível investir em formação inicial e continuada de professores, ampliar o acesso a recursos pedagógicos de qualidade e promover a conscientização sobre a importância de uma educação antirracista e inclusiva.

Palavras-chave: Educação básica; Educação antirracista; Leis 10.639/03 e 11.645/08; Relações étnico-raciais; Currículo escolar.

Abstract

This article aims to analyze the challenges faced in the effective implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08 within the context of Brazilian basic education, which establish the mandatory teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture. The research, of bibliographic nature and qualitative approach, is based on theoretical frameworks that discuss education for ethnic-racial relations and the appreciation of cultural diversity. The main obstacles identified are the lack of specific teacher training, scarcity of appropriate teaching materials, resistance from segments of the school community, and the absence of continuous and well-monitored public policies. The study also highlights the need to deconstruct prejudices and stereotypes still present in pedagogical practices and school curricula. It is considered that, to ensure the effectiveness of these laws, it is essential to invest in initial and continuing teacher education, expand access to quality educational resources, and raise awareness of the importance of an anti-racist and inclusive education.

Keywords: Basic education; Anti-racist education; Laws 10.639/03 and 11.645/08; Ethnic-racial relations; School curriculum.

## 1. Introdução

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco histórico na luta pela valorização da diversidade étnico-racial e pelo reconhecimento das contribuições de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira. A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou essa determinação, tornando igualmente obrigatória a abordagem da "História e Cultura dos Povos Indígenas".

Essas legislações, alinhadas a princípios constitucionais de igualdade e não discriminação, visam não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas também a promoção de uma educação antirracista e a desconstrução de preconceitos historicamente consolidados. Seu objetivo central é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural como elemento constitutivo da identidade nacional.

Entretanto, passadas mais de duas décadas da aprovação da primeira lei, ainda persistem inúmeros desafios para a sua efetivação. Pesquisas apontam que grande parte

das escolas brasileiras não incorporou de maneira sistemática e crítica os conteúdos previstos, limitando-se, em muitos casos, a abordagens pontuais em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, sem promover uma integração transversal e interdisciplinar ao longo do ano letivo (GOMES, 2012; MUNANGA, 2005).
Entre os principais entraves estão a ausência de formação inicial e continuada de professores para lidar com as temáticas de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; a escassez de materiais didáticos que representem adequadamente essas culturas; e a resistência, explícita ou velada, de alguns setores escolares e familiares. Além disso, a fragilidade das políticas públicas de acompanhamento e fiscalização contribui para que a aplicação das leis se mantenha desigual e, em muitos casos, meramente formal.
Neste contexto, torna-se fundamental analisar criticamente os obstáculos que dificultam a plena implementação dessas legislações na educação básica e apontar caminhos para sua efetivação. A reflexão proposta neste artigo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e o respeito à pluralidade cultural, entendendo que a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 é um passo indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

## 2. Fundamentação Teórica

A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 insere-se no contexto mais amplo das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade cultural no Brasil. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (art. 205), garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

### 2.1. Marco legal e histórico

A Lei nº 10.639/03 foi resultado de intensas lutas dos movimentos negros e de educadores comprometidos com a superação do racismo estrutural, alterando a LDB (Lei nº 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa lei estabelece, em seu artigo 26-A, que o conteúdo deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, mas sem restringir-se a essas disciplinas.
Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou a perspectiva da anterior, tornando igualmente obrigatória a abordagem da História e Cultura dos Povos Indígenas. Essa mudança atendeu a reivindicações históricas dos povos originários, reconhecendo seu papel na formação social, econômica e cultural do país (BRASIL, 2008). Ambas as leis são complementadas por documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2004), que oferecem parâmetros para a prática pedagógica.

### 2.2. Educação para as relações étnico-raciais

A abordagem das relações étnico-raciais no currículo escolar vai além da mera inserção de novos conteúdos. Como enfatiza Gomes (2012), trata-se de um processo pedagógico voltado à promoção de práticas antirracistas, que visam desconstruir estereótipos, valorizar saberes historicamente marginalizados e reconhecer as múltiplas contribuições culturais para a formação da sociedade brasileira.
Munanga (2005) destaca que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser crítico, interdisciplinar e contínuo, integrando-se às diferentes áreas do conhecimento e ao projeto político-pedagógico das instituições. Para tanto, é necessário considerar que o racismo no Brasil é estrutural e institucional, influenciando desde a elaboração de políticas públicas até o cotidiano das interações escolares.
A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil tem como base legal a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e, especialmente, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Essas últimas representam marcos no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural, tornando obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), a ERER não deve restringir-se a datas comemorativas ou eventos isolados, mas integrar-se ao projeto político-pedagógico de forma transversal e interdisciplinar, influenciando conteúdos, metodologias e práticas escolares.

A ERER visa promover uma educação antirracista, desconstruindo estereótipos e preconceitos que historicamente marginalizaram povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Conforme Gomes (2012), a proposta é formar cidadãos capazes de reconhecer a diversidade étnico-cultural como parte constitutiva da identidade nacional, estimulando a valorização de diferentes saberes, tradições e histórias.

Munanga (2005) ressalta que essa abordagem exige um ensino crítico, que vá além da simples adição de novos conteúdos, promovendo a reflexão sobre as relações de poder, dominação e exclusão que estruturam a sociedade brasileira.

Apesar dos avanços normativos, a implementação da ERER enfrenta obstáculos significativos. Abramowicz e Oliveira (2010) destacam a falta de formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não recebem preparo adequado para abordar as temáticas de forma contextualizada e crítica.

Outro desafio é a escassez de materiais didáticos que representem adequadamente as culturas afro-brasileiras e indígenas. Silva (2010) observa que grande parte dos livros escolares ainda apresenta essas culturas de forma folclorizada, sem aprofundar aspectos históricos, políticos e sociais.

Além disso, a resistência institucional e social ao tratamento crítico do racismo contribui para que muitas escolas limitem-se a abordagens superficiais, sem impacto transformador na cultura escolar.

A consolidação da ERER requer políticas públicas permanentes, com monitoramento e avaliação contínuos. A formação docente deve incluir não apenas conteúdos históricos e culturais, mas também metodologias participativas que valorizem o protagonismo dos estudantes e o diálogo intercultural (FREIRE, 1996).

A escola precisa assumir um papel ativo na promoção da justiça social e no combate às desigualdades, reconhecendo que o racismo é estrutural e que sua superação depende de mudanças profundas nas práticas pedagógicas e nas relações escolares.

### 2.3. Desafios pedagógicos e institucionais

A efetivação dessas leis enfrenta obstáculos que se inserem no contexto mais amplo da desigualdade educacional no Brasil. Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), um dos principais entraves é a formação insuficiente de professores, que muitas vezes não recebem, durante sua graduação, conteúdos e metodologias adequadas para trabalhar com as temáticas previstas. Essa lacuna compromete a segurança e a profundidade com que os conteúdos são abordados, limitando a ação docente a eventos pontuais. A formação continuada também é limitada, frequentemente reduzida a ações pontuais, sem continuidade e sem articulação com o projeto político-pedagógico das escolas.

Outro desafio é a ausência ou inadequação de materiais didáticos. Pesquisas apontam que livros e recursos pedagógicos frequentemente reproduzem visões estereotipadas ou superficiais das culturas afro-brasileiras e indígenas (SILVA, 2010). Além disso, a falta de políticas públicas contínuas de acompanhamento e avaliação dificulta a consolidação de práticas transformadoras.

No plano institucional, há resistência, explícita ou velada, à implementação efetiva das leis. Tal resistência pode manifestar-se na minimização da importância do tema, na alegação de "neutralidade pedagógica" ou na limitação do trabalho a atividades comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, esvaziando o potencial transformador da ERER (CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2010).

Além disso, setores da comunidade escolar e

de famílias, influenciados por visões conservadoras ou preconceituosas, podem contestar a inclusão de conteúdos sobre racismo e diversidade cultural, criando tensões que desestimulam professores e gestores.

Muitos livros didáticos ainda apresentam representações estereotipadas de africanos, afrobrasileiros e indígenas, reforçando preconceitos em vez de desconstruí-los (SILVA, 2010; GOMES, 2012). A carência de acervos bibliográficos diversificados, filmes, jogos educativos e recursos tecnológicos limita a possibilidade de desenvolver aulas mais atrativas e críticas.

Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes para a produção e distribuição de materiais contextualizados dificulta o trabalho dos educadores, especialmente em regiões com menor acesso a investimentos e infraestrutura.

A inexistência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação da aplicação das leis nas escolas brasileiras constitui um entrave institucional relevante. Sem fiscalização adequada, as ações acabam sendo pontuais, descontínuas e dependentes da iniciativa individual de professores ou diretores (BRASIL, 2004; OCDE, 2020).

Essa fragilidade institucional impede a construção de indicadores que permitam identificar avanços, retrocessos e necessidades específicas, comprometendo a efetividade das políticas educacionais para a promoção da igualdade racial.

Os desafios não se restringem a aspectos técnicos ou legais, mas envolvem uma mudança cultural na forma como a escola compreende e lida com a diversidade. Para que a ERER seja efetiva, é necessário superar a visão eurocêntrica ainda predominante no currículo e reconhecer saberes e práticas históricas de grupos marginalizados como legítimos e fundamentais na formação cidadã (MUNANGA, 2005; GOMES, 2012).

Essa transformação demanda tempo, formação crítica, apoio institucional e políticas educacionais de longo prazo, capazes de criar um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

### 2.4. Perspectivas teóricas para a efetivação

A partir de uma perspectiva freireana, a implementação efetiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 exige que a educação seja um ato político de libertação e conscientização (FREIRE, 1996). Isso implica adotar metodologias participativas, promover o diálogo intercultural e estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre as relações de poder e exclusão que marcam a história do Brasil.

Portanto, a fundamentação teórica aponta que, embora os avanços normativos sejam significativos, sua concretização depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente, produção de materiais de qualidade e transformação das práticas pedagógicas.

A efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 demanda um arcabouço teórico capaz de orientar políticas, currículos e práticas pedagógicas para além da inclusão pontual de conteúdos. Trata-se de transformar epistemologias, metodologias e relações escolares, enfrentando o racismo estrutural e a colonialidade do saber presentes na escola brasileira.

A pedagogia crítica de Paulo Freire fornece base para compreender a educação como prática de liberdade e de conscientização (FREIRE, 1996). Ao propor diálogo, problematização e leitura crítica da realidade, sustenta-se que os conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas devem ser abordados como eixos de análise social e histórica, e não como apêndices curriculares. No campo específico da ERER, Gomes (2012) e Silva (2010) defendem uma educação antirracista que confronte desigualdades, valorize identidades historicamente subalternizadas e reconheça o racismo como problema público e pedagógico.

As perspectivas de culturally relevant pedagogy (LADSON-BILLINGS, 1995/2009) e culturally responsive teaching (GAY, 2010) afirmam que práticas eficazes integram três dimensões: sucesso acadêmico, desenvolvimento sociopolítico e afirmação identitária dos estudantes. Aplicadas ao contexto brasileiro, orientam docentes a selecionar conteúdos, linguagens, avaliações e estratégias que dialoguem com repertórios culturais negros e indígenas, reconhecendo saberes comunitários como fontes legítimas de conhecimento escolar.

A interculturalidade crítica (CANDAU, 2012) propõe que o encontro entre culturas na escola não se limite ao "conviver", mas implique negociação de poder e reconhecimento de epistemes silenciadas. Em convergência, os aportes da decolonialidade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009) e das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009) defendem a denúncia da hierarquia racial de saberes produzida pela colonialidade e a validação de cosmologias e modos de conhecer afro-indígenas. No Brasil, Munanga (2005) e Gonzalez (1988) explicitaram as implicações dessas perspectivas para o currículo, ao reivindicarem a centralidade das experiências negras e indígenas na formação nacional.

A efetivação das leis supõe compreender o currículo como campo de disputa política (APPLE, 2004). A noção de justiça curricular implica deslocar cânones eurocentrados, revisitar objetos de ensino (História, Artes, Literatura, Ciências Humanas e da Natureza) e construir sequências didáticas que trabalhem agência histórica, produção científica e contribuições estético-culturais de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (BRASIL, 2004) e a legislação correlata orientam a transversalidade e a interdisciplinaridade, articuladas ao projeto político-pedagógico.

A literatura aponta que mudanças sustentáveis dependem de formação docente continuada, situada e reflexiva, com observação de aulas, planejamento colaborativo e investigação da própria prática (GOMES, 2012; SILVA, 2010). Comunidades de prática favorecem rotinas de estudo de materiais (textos, obras, fontes orais), elaboração de avaliações formativas e uso de critérios antirracistas na seleção de recursos didáticos. A perspectiva freireana de "formação como práxis" (FREIRE, 1996) converge com abordagens de pedagogia culturalmente relevantes, ao ancorar mudanças em problemas reais da escola.

A efetivação curricular requer gestão democrática que proteja o trabalho docente, incorpore o tema no PPP, assegure tempos de planejamento e dialogue com famílias e movimentos sociais. A escola, como espaço público, deve abrir-se a itinerários formativos interculturais, parcerias com museus, terreiros, aldeias, coletivos culturais, e valorizar mestres e lideranças locais como coautores do processo educativo (CANDAU, 2012; BRASIL, 2004).

Em termos avaliativos, as perspectivas teóricas convergem para avaliação formativa voltada à aprendizagem e à equidade, com feedbacks qualitativos e instrumentos que capturem competências críticas e interculturais. A responsabilização (accountability) precisa incluir indicadores de implementação da ERER, como oferta de formação, presença de acervos, sequências didáticas transversais e participação comunitária— evitando reduzir-se a eventos pontuais.

## 3. Considerações Finais

A efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na educação básica brasileira representa um compromisso ético, político e pedagógico com a superação do racismo estrutural e a promoção de uma educação plural, democrática e socialmente justa. Os desafios identificados — que vão desde limitações na formação docente até entraves institucionais e resistências ideológicas — revelam que não se trata apenas de inserir conteúdos pontuais nos currículos, mas de promover uma transformação estrutural no projeto educativo.

A incorporação das perspectivas teóricas apresentadas — pedagogia crítica, pedagogias culturalmente relevantes e responsivas, interculturalidade crítica, decolonialidade e justiça curricular — oferece fundamentos sólidos para orientar a prática docente e a gestão escolar. Essas abordagens apontam que a educação das relações étnico-raciais deve atravessar todas as áreas do conhecimento, ser sustentada por políticas públicas de formação continuada e contar com o envolvimento ativo de comunidades e movimentos sociais.

Assim, a efetivação plena das leis exige uma combinação articulada de ações: revisão curricular contínua; formação docente que integre teoria e prática; gestão democrática com compromisso antirracista; produção e disseminação de materiais didáticos adequados; e avaliação formativa voltada à equidade. Apenas por meio de um processo

coletivo, sustentado por políticas consistentes e participação social, será possível transformar o ambiente escolar em um espaço de valorização da diversidade, fortalecimento das identidades e construção de novas narrativas históricas.

Referências


APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 822-839, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAY, Geneva. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre saberes e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

LADSON-BILLINGS, Gloria. The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas. Petrópolis: Vozes, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. p. 437-472.