

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: ESTATÍSTICAS, DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

IMPLEMENTATION OF LAWS 10.639/2003 AND 11.645/2008: STATISTICS, CHALLENGES, AND RECOMMENDATIONS FOR ANTI-RACIST EDUCATION IN BRAZIL

IMPLEMENTACIÓN DE LAS LEYES 10.639/2003 Y 11.645/2008: ESTADÍSTICAS, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN BRASIL

 10.56238/revgeov17n4-049

Izaque Pereira de Souza

Pós doutorando em Educação

Instituição: Faculdade Focus

E-mail: ipsouza.souza@gmail.com

Teresa Kazuko Teruya

Pós doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: tkteruya@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da educação básica brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica de teses, dissertações e documentos normativos, associada à análise de estatísticas educacionais (PNAD Contínua/IBGE, Censos do Inep, Anuário da Educação Básica e painéis do MEC), buscou-se examinar o período de 2015 a 2025. O estudo revela avanços no acesso de estudantes negros ao ensino superior e na criação de instrumentos de monitoramento, mas identifica persistentes desigualdades em alfabetização, atraso escolar, desempenho em avaliações e representatividade docente, especialmente no que se refere à população indígena. Observa-se que a efetividade da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) permanece condicionada a iniciativas locais, à disponibilidade de financiamento e à formação docente, ainda insuficiente nos cursos de licenciatura e na capacitação continuada. Conclui-se que a plena efetivação das leis requer um ciclo virtuoso de políticas públicas, articulando monitoramento sistemático, financiamento, formação de professores, revisão dos materiais didáticos e participação ativa de movimentos sociais. O artigo, assim, reafirma a centralidade da educação antirracista e intercultural como estratégia para enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008. Educação Antirracista. Políticas Públicas em Educação.



ABSTRACT

This article analyzes the implementation of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, which made the inclusion of Afro-Brazilian, African, and Indigenous History and Culture mandatory in the curricula of Brazilian basic education. Based on a bibliographic review of theses, dissertations, and normative documents, combined with the analysis of educational statistics (PNAD Contínua/IBGE, INEP Censuses, Basic Education Yearbook, and MEC panels), the study examined the period from 2015 to 2025. The study reveals progress in access to higher education for Black students and in the creation of monitoring instruments, but identifies persistent inequalities in literacy, school delay, performance in assessments, and teacher representation, especially with regard to the Indigenous population. It is observed that the effectiveness of Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) remains conditioned by local initiatives, the availability of funding, and teacher training, which is still insufficient in undergraduate courses and continuing education. It is concluded that the full implementation of the laws requires a virtuous cycle of public policies, articulating systematic monitoring, funding, teacher training, revision of teaching materials, and active participation of social movements. The article, therefore, reaffirms the centrality of anti-racist and intercultural education as a strategy to confront structural racism and promote the appreciation of Afro-Brazilian and Indigenous matrices in Brazilian society.

Keywords: Education on Ethnic-Racial Relations. Law 10.639/2003. Law 11.645/2008. Anti-racist Education. Public Policies in Education.

RESUMEN

Este artículo analiza la implementación de las Leyes N° 10.639/2003 y N° 11.645/2008, que hicieron obligatoria la inclusión de la Historia y Cultura Afrobrasileña, Africana e Indígena en los currículos de la educación básica brasileña. Con base en una revisión bibliográfica de tesis, disertaciones y documentos normativos, combinada con el análisis de estadísticas educativas (PNAD Contínua/IBGE, Censos del INEP, Anuario de Educación Básica y paneles del MEC), el estudio examinó el período de 2015 a 2025. El estudio revela avances en el acceso a la educación superior para estudiantes negros y en la creación de instrumentos de monitoreo, pero identifica desigualdades persistentes en alfabetización, retraso escolar, desempeño en evaluaciones y representación docente, especialmente con respecto a la población indígena. Se observa que la efectividad de la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) sigue condicionada por iniciativas locales, la disponibilidad de financiamiento y la capacitación docente, que aún es insuficiente en cursos de pregrado y educación continua. Se concluye que la plena implementación de las leyes requiere un círculo virtuoso de políticas públicas que articule el monitoreo sistemático, el financiamiento, la capacitación docente, la revisión de materiales didácticos y la participación activa de los movimientos sociales. Por lo tanto, el artículo reafirma la centralidad de la educación antirracista e intercultural como estrategia para enfrentar el racismo estructural y promover la valoración de las matrices afrobrasileñas e indígenas en la sociedad brasileña.

Palabras clave: Educación en Relaciones Étnico-Raciales. Ley 10.639/2003. Ley 11.645/2008. Educación Antirracista. Políticas Públicas en Educación.



1 INTRODUÇÃO

O Brasil carrega, desde sua formação, marcas profundas de um processo histórico de colonização, escravização e expropriação de povos africanos e indígenas, cujos efeitos seguem presentes nas estruturas sociais e, de modo particular, no campo educacional. Ao longo do século XX e início do XXI, as pautas e lutas dos movimentos negros e indígenas tensionaram o Estado brasileiro a reconhecer a centralidade da educação na disputa por memória, identidades e direitos. Desse itinerário emergem dois marcos normativos de elevada relevância: a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e a Lei nº 11.645/2008, que amplia esse escopo ao incluir também a História e Cultura dos Povos Indígenas. Essas normas, articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), consagram a educação para a diversidade como política de Estado, reposicionando o currículo e a formação docente diante do desafio de superar o eurocentrismo e a invisibilização de saberes subalternizados.

Duas décadas depois do primeiro marco, o balanço sobre sua efetivação revela avanços e entraves. Em muitos sistemas de ensino, o tema tornou-se transversal nos documentos oficiais, em projetos político-pedagógicos e em iniciativas de formação continuada; em outros, permanece dependente do engajamento de indivíduos, sujeito a descontinuidades administrativas e a resistências explícitas ou sutis nos cotidianos escolares. Apesar do reconhecimento legal, há lacunas na institucionalização de processos avaliativos, na produção e avaliação de materiais didáticos, na formação inicial de professores e na cultura escolar capaz de sustentar, de forma sistemática, uma abordagem antirracista e de valorização das identidades indígenas. Não raro, tais lacunas se expressam na distância entre o “texto” das políticas e o “contexto” de sua implementação, distância essa que se evidencia tanto por análises qualitativas quanto por indicadores educacionais de acesso, permanência e aprendizagem com recorte de cor/raça e pertencimento étnico.

Entre 2015 e 2025, intensificaram-se, por um lado, as condições para diagnósticos mais robustos — com maior disponibilidade de dados educacionais, iniciativas de monitoramento e uma produção acadêmica que amadureceu avaliações de políticas, currículos e práticas pedagógicas. Por outro lado, esse mesmo período foi marcado por instabilidades institucionais, disputas curriculares e constrangimentos orçamentários que afetaram a continuidade de ações formativas e a incorporação qualificada dos conteúdos previstos em lei. É nesse cenário que se insere este estudo, cujo propósito é oferecer um diagnóstico analítico sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, examinando marcos, dados recentes e experiências que apontem caminhos exequíveis para redes, escolas e políticas públicas.

Este artigo parte de uma questão norteadora: quais são os avanços e os entraves que caracterizam a implementação da ERER no Brasil, entre 2015 e 2025, e que evidências quantitativas



e qualitativas orientam prioridades de ação para consolidá-la como política de Estado no cotidiano das escolas? Para respondê-la, propomos articular três movimentos: (i) reconstruir criticamente os marcos normativos e as diretrizes que conformam a EREER, situando a disputa curricular e a necessidade de um horizonte decolonial; (ii) analisar o papel da formação docente (inicial e continuada), dos materiais didáticos e da cultura escolar na concretização das leis; e (iii) integrar um panorama estatístico recente — com base em dados oficiais — que ilumine ganhos, persistências e vazios informacionais, especialmente no que se refere a indicadores diretos de implementação.

Metodologicamente, realizamos uma revisão bibliográfica com ênfase em autores que discutem a temática bem como teses e dissertações dos últimos anos, documentos normativos e relatórios técnicos; articulamos essa revisão à análise de estatísticas educacionais consolidadas (como levantamentos amostrais e censitários) e a mapeamentos setoriais sobre diversidade, desigualdades e relações étnico-raciais. Esse desenho permite combinar densidade teórica e evidências empíricas, sem prescindir de um olhar propositivo que possibilite recomendações operacionais.

A estrutura do artigo contempla quatro seções analíticas. Na primeira, examinamos os marcos legais e diretrizes da EREER, destacando conquistas e tensões no desenho normativo e curricular. Na segunda, discutimos formação docente, currículo e materiais didáticos, com ênfase nas condições institucionais de implementação e nos obstáculos recorrentes. Na terceira, apresentamos o panorama estatístico 2015–2025, integrando indicadores educacionais e apontando lacunas de mensuração relativas à efetividade específica da EREER. Por fim, na quarta seção, sistematizamos desafios e recomendações de política e prática — da governança ao financiamento, da formação à avaliação — com vistas a transformar o enunciado legal em direito efetivo na sala de aula.

Ao propor uma leitura que conjuga normatividade, práticas e dados, este artigo pretende contribuir para qualificar o debate público e subsidiar decisões de gestores, formadores e docentes. Mais do que celebrar conquistas, importa reconhecer que a efetividade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 depende de um ciclo virtuoso de monitoramento, financiamento, formação e participação social. É nessa chave que situamos o presente diagnóstico: como instrumento de análise e, sobretudo, de compromisso com uma educação que reconhece, valoriza e aprende com as matrizes afro-brasileiras e indígenas que constituem o país.

Como contribuição, este artigo propõe uma análise integrada da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil, articulando marcos normativos, práticas institucionais e evidências empíricas a partir de uma perspectiva crítica ancorada nas abordagens decoloniais e nas epistemologias do Sul. Ao fazê-lo, busca não apenas sistematizar avanços e desafios, mas evidenciar os limites estruturais que atravessam a efetivação dessas políticas, oferecendo subsídios analíticos para sua consolidação como política de Estado no cotidiano educacional.



A partir da análise proposta, o estudo organiza a implementação da EREER em três dimensões analíticas interdependentes: (i) a dimensão normativa, que abrange os marcos legais, diretrizes curriculares e disputas em torno do desenho das políticas; (ii) a dimensão institucional, que envolve a formação docente, os currículos, os materiais didáticos e a cultura escolar; e (iii) a dimensão empírica, que contempla os indicadores educacionais, as desigualdades persistentes e os limites da efetivação da política no cotidiano das escolas. Essa articulação permite compreender a implementação da EREER não como um processo linear, mas como um campo tensionado por condicionantes históricos, institucionais e sociais.

2 MARCOS LEGAIS E DIRETRIZES DA EREER: AVANÇOS NORMATIVOS E DISPUTAS CURRICULARES

O debate sobre a inserção das questões raciais e étnicas no currículo brasileiro resulta de uma longa trajetória de mobilização dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, que denunciaram, ao longo do século XX, a invisibilidade de suas histórias e culturas no sistema educacional. A educação brasileira, moldada sob bases eurocêntricas, privilegiou a narrativa ocidental, branca e colonial, relegando à marginalidade a contribuição dos povos africanos e indígenas para a constituição do país. Essa denúncia já era presente em autores como Abdias do Nascimento (1980), que alertava para o “genocídio do negro brasileiro” não apenas físico, mas também cultural e simbólico, e em Lélia Gonzalez (1988), ao defender que o racismo estrutural operava, sobretudo, pela negação das referências culturais negras e indígenas no cotidiano educacional e midiático.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 representou um divisor de águas nesse processo, fruto de anos de luta política. A norma incluiu no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, modificando também o artigo 79-B, ao instituir o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Segundo Munanga (2005), esse marco legal inaugurou uma nova etapa na relação entre Estado e movimento negro, pois elevou ao *status* de lei federal uma reivindicação histórica de que a escola fosse espaço de reconhecimento da contribuição dos povos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira.

Contudo, cinco anos depois, reconhecendo a necessidade de ampliar essa obrigatoriedade, a Lei nº 11.645/2008 incluiu no mesmo dispositivo a História e Cultura dos Povos Indígenas, tornando mais abrangente o compromisso do Estado brasileiro com a diversidade cultural do país. Gomes (2012) ressalta que a promulgação dessa segunda lei não foi mero ajuste legislativo, mas sim resultado da articulação política dos movimentos indígenas, que reivindicaram o direito de narrar suas histórias no espaço escolar.

As duas leis foram seguidas por diretrizes específicas do Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 estabeleceram as Diretrizes



Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Essas diretrizes, conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), relatora do documento, visam à transformação da escola em um espaço de promoção da igualdade racial, por meio de uma pedagogia antirracista e de valorização da diversidade cultural. Posteriormente, em 2012, novas normativas reforçaram a necessidade da implementação, ampliando orientações quanto à transversalidade e à obrigatoriedade da abordagem nos currículos. Para Carneiro (2011), tais instrumentos consolidaram a compreensão de que a escola deve ser agente ativo no combate ao racismo estrutural, reconhecendo-o como fenômeno histórico e persistente na sociedade brasileira.

Entretanto, a implementação dessas normativas encontrou barreiras. Estudos mostram que, em muitas redes, a efetivação da EREER ocorreu de forma fragmentada e dependente do engajamento pessoal de docentes e gestores (FERREIRA, 2019). Essa realidade reflete, segundo Nogueira (2017), a falta de institucionalização clara da política, uma vez que o Estado brasileiro não estruturou mecanismos de monitoramento eficazes que garantissem a inserção obrigatória da temática em currículos, formações e materiais didáticos. Como observa Costa (2024), o cumprimento da lei muitas vezes ficou restrito a eventos pontuais, como o 20 de novembro, em vez de perpassar o cotidiano pedagógico de forma transversal.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir das contribuições dos estudos culturais, especialmente na obra de Stuart Hall (2003), que compreende a cultura como um campo de disputas por significados, no qual diferentes grupos sociais buscam afirmar suas identidades e narrativas. Nesse sentido, a inserção das temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo não se limita à ampliação de conteúdos, mas implica a reconfiguração das formas de representação, reconhecimento e produção de sentido no espaço escolar.

Nesse ponto, ganha relevo a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. A BNCC é um documento normativo que define aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros, mas a relação que estabelece com a EREER é controversa. Para Moraes (2024), a BNCC reconhece a diversidade cultural brasileira, mas o faz de maneira superficial, sem garantir a transversalidade exigida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Gomes (2017) acrescenta que a ausência de uma orientação clara para o desenvolvimento de práticas antirracistas faz com que a BNCC reproduza, ainda que indiretamente, a lógica eurocêntrica que a legislação buscava romper. Em sua análise crítica, Munanga (2015) reforça que não basta mencionar a diversidade de modo genérico; é preciso enfrentar as desigualdades raciais de forma estruturada no currículo.

A partir dessas críticas, insere-se a perspectiva teórica da decolonialidade. Quijano (2000) explica a noção de “colonialidade do poder”, em que a modernidade capitalista estruturou hierarquias raciais e epistêmicas que inferiorizaram povos não europeus. Esse pensamento é fundamental para



compreender a dificuldade de implementação das leis: o currículo escolar brasileiro ainda privilegia narrativas ocidentais, relegando à marginalidade saberes afro-brasileiros e indígenas. Mignolo (2008) chama esse processo de “colonialidade do saber”, isto é, a imposição de uma epistemologia única que silencia e deslegitima outras formas de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2018) acrescenta que, sem reconhecer as “epistemologias do Sul”, é impossível construir uma educação efetivamente plural. No campo brasileiro, autores como Gonzalez (1988), Nascimento (1980) e Carneiro (2011) insistem que a educação é espaço estratégico para romper com o racismo estrutural, desde que reconheça e valorize a herança africana e indígena como constitutiva da nação.

Essas disputas não ocorrem apenas no plano acadêmico, mas também político e jurídico. Em diversas ocasiões, projetos de lei ou discursos públicos tentaram relativizar ou esvaziar a obrigatoriedade da implementação, argumentando que se tratava de “temas identitários” ou “ideológicos”. Para Davis (2016), esse tipo de resistência revela a permanência de uma estrutura de poder que teme a subversão de privilégios. A autora argumenta que, assim como em outros contextos, os avanços legais só se consolidam se acompanhados de mobilização social e pressão política contínua. No Brasil, como observa Gomes (2017), a escola se converte em um espaço de disputa simbólica, onde se decide se a história será contada a partir de uma perspectiva plural ou se continuará a reproduzir o mito da democracia racial.

Outro desafio identificado é a ausência de instrumentos efetivos de governança e monitoramento. Embora os Planos Nacionais e Estaduais de Educação tenham incorporado metas de valorização da diversidade cultural, raramente estabeleceram indicadores claros de avaliação (MENEZES, 2025). Esse déficit compromete a capacidade de medir a implementação real das leis. Como aponta Onofre (2019), a ausência de mecanismos formais fez com que a efetividade da EREER ficasse dependente da boa vontade de gestores locais. Nesse cenário, os painéis criados pelo Ministério da Educação em 2025 representam um avanço, pois permitem pela primeira vez acompanhar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com dados comparáveis entre estados e municípios. Segundo relatório técnico do MEC (2025), a intenção é consolidar uma base de monitoramento contínua, que ofereça informações para ajustes e políticas direcionadas.

Em síntese, a análise dos marcos legais e diretrizes da EREER demonstra a coexistência de avanços normativos expressivos e fragilidades práticas persistentes. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 constituem conquistas históricas que reposicionam o currículo brasileiro e afirmam o direito à memória e à identidade dos povos afro-brasileiros e indígenas. Contudo, como lembra Gomes (2017), a legislação por si só não garante a transformação das práticas pedagógicas. É preciso um ciclo virtuoso que envolva formação docente, produção de materiais, financiamento, monitoramento e participação social. Do contrário, corre-se o risco de que as leis permaneçam mais no plano simbólico do que no cotidiano escolar. A luta pela efetividade da EREER, portanto, é contínua e atravessa não



apenas o campo educacional, mas também os embates políticos e sociais mais amplos, reafirmando que a educação é, em última instância, um território de disputa por narrativas, memórias e projetos de sociedade.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS

A efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 depende, de forma decisiva, da formação docente, do desenho curricular e da produção e seleção de materiais didáticos. Esses três eixos interdependentes constituem a infraestrutura pedagógica capaz de traduzir a legislação em práticas efetivas no cotidiano escolar. Sem professores preparados, currículos coerentes e recursos adequados, a legislação corre o risco de permanecer como enunciado normativo sem enraizamento nas rotinas de sala de aula. Por isso, compreender os desafios e experiências nesse campo é fundamental para o diagnóstico da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

A formação docente no Brasil, tanto inicial quanto continuada, apresenta lacunas históricas em relação à abordagem das questões raciais e indígenas. Como observa Ferreira (2019), a maioria dos cursos de licenciatura ainda não incorporou de forma sistemática conteúdos voltados para a ERER, tratando-os, quando muito, em disciplinas optativas ou de caráter transversal pouco estruturado. Essa ausência de obrigatoriedade contribui para que professores ingressem na carreira sem preparo teórico-metodológico consistente para trabalhar com a diversidade cultural e para enfrentar o racismo nas práticas pedagógicas. Nogueira (2017), em estudo sobre a formação docente na UFMG, identificou que, apesar da existência de projetos pontuais, o discurso institucional nem sempre se traduz em mudanças curriculares que assegurem efetivamente a preparação dos futuros professores para a implementação da legislação.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui um campo estratégico. Contudo, iniciativas de capacitação sobre ERER têm sido esparsas e desiguais. Muitas vezes, elas dependem de convênios entre secretarias municipais ou estaduais de educação e universidades, projetos de extensão ou financiamento de organizações não governamentais. Onofre (2019), em pesquisa sobre escolas quilombolas, destacou que a ausência de uma política nacional estruturada de formação continuada faz com que os esforços sejam desarticulados e insuficientes para garantir o alcance da legislação em escala nacional. Essa constatação também aparece no relatório de Costa (2024), que analisou a implementação da lei em instituições do IF Goiano e apontou que a resistência de parte do corpo docente decorre não apenas de visões pessoais, mas da falta de conhecimento teórico-metodológico sobre como trabalhar a temática.

Outro elemento crucial é a relação entre currículo e ERER. Os projetos político-pedagógicos (PPPs) deveriam ser a materialização das leis no cotidiano escolar. Entretanto, Moraes (2024)



identificou, em estudo sobre currículos de Geografia, que muitas escolas e redes de ensino incorporaram a temática afro-brasileira e indígena de maneira superficial, restrita a capítulos específicos em livros didáticos ou a datas comemorativas. A ausência de transversalidade revela a dificuldade de romper com a estrutura tradicional do currículo, ainda marcada pela colonialidade do saber. Essa constatação dialoga com a crítica de Quijano (2000), para quem as hierarquias raciais e epistêmicas instituídas no período colonial seguem operando nos sistemas educativos contemporâneos. Na prática, o currículo brasileiro ainda privilegia narrativas eurocêntricas, relegando à marginalidade as experiências e saberes dos povos negros e indígenas.

Nesse ponto, a produção e seleção de materiais didáticos desempenham papel determinante. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deveria ser um dos principais instrumentos de efetivação das leis, mas pesquisas têm apontado insuficiências. Segundo Munanga (2015), mesmo após a promulgação da legislação, muitos livros didáticos continuam apresentando visões estereotipadas ou superficiais sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, reforçando representações que naturalizam desigualdades. Moraes (2024), em sua tese, constatou que, embora tenha havido aumento de referências às culturas afro-brasileiras e indígenas nos materiais, a abordagem ainda é fragmentada, pouco problematizadora e frequentemente associada a uma ideia folclorizada da diversidade. Gomes (2017) acrescenta que a simples presença de conteúdo não significa uma abordagem crítica: é necessário que os materiais didáticos estimulem a reflexão sobre racismo estrutural, identidade e cidadania.

A cultura escolar, por sua vez, constitui um espaço de resistência e, ao mesmo tempo, de reprodução de desigualdades. Gonzalez (1988) já apontava que o racismo opera no Brasil por meio de uma “democracia racial” fictícia, na qual a escola se converte em lugar de silenciamento das identidades negras e indígenas. Isso se evidencia quando professores e gestores resistem à implementação da legislação sob o argumento de que a temática é “política” ou “ideológica”. Nascimento (1980) já denunciava esse mecanismo de exclusão como parte de um projeto mais amplo de genocídio cultural. Em contextos atuais, Carneiro (2011) reforça que a ausência de uma prática pedagógica antirracista nas escolas contribui para perpetuar a marginalização de estudantes negros e indígenas, que frequentemente não se reconhecem nos conteúdos trabalhados.

Apesar dos desafios, há experiências exitosas que demonstram caminhos possíveis. O estudo conduzido pelo Geledés e Instituto Alana (2024), que analisou a implementação das leis em seis municípios brasileiros, revelou práticas inovadoras: escolas que inseriram a ERER nos PPPs, formações docentes permanentes em parceria com universidades e produção de materiais didáticos locais, construídos com participação de comunidades quilombolas e indígenas. Essas experiências indicam que a implementação efetiva depende de compromisso político, recursos financeiros e envolvimento da comunidade escolar. Gomes (2012) enfatiza que uma das formas mais eficazes de



consolidar a EREER é garantir a participação de movimentos sociais e coletivos negros e indígenas na elaboração das políticas e projetos escolares.

A interseccionalidade também é dimensão relevante nesse debate. Para Davis (2016), a compreensão das relações sociais requer considerar como raça, gênero e classe se entrecruzam na produção das desigualdades. No contexto escolar, isso significa reconhecer que meninas negras e indígenas, por exemplo, sofrem efeitos combinados de racismo e sexismo, demandando abordagens pedagógicas específicas. Gonzalez (1988) já defendia uma leitura interseccional ao propor o conceito de “amefricanidade”, ressaltando que as opressões se articulam e que a escola não pode tratar raça de maneira isolada. Nesse sentido, a EREER precisa dialogar com outros campos, como a educação de gênero, a educação inclusiva e a educação popular, compondo um projeto pedagógico mais abrangente.

Outro aspecto relevante é a resistência encontrada em determinados segmentos da sociedade. Segundo Menezes (2025), há ainda grupos que tentam relativizar a obrigatoriedade da legislação, argumentando que a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas representaria uma sobrecarga curricular ou uma imposição ideológica. Esse tipo de resistência se insere em um contexto político mais amplo de disputas sobre o papel da escola, refletindo tensões entre projetos de sociedade. Boaventura de Sousa Santos (2018) lembra que o conhecimento nunca é neutro e que a disputa curricular é, em essência, disputa por hegemonia cultural. No Brasil, isso se traduz na decisão sobre se a escola continuará a reproduzir narrativas eurocêntricas ou se assumirá a diversidade cultural como fundamento de uma educação democrática.

A análise do papel da formação docente, do currículo e dos materiais didáticos permite concluir que os avanços normativos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 encontram obstáculos estruturais para sua efetivação. Como trazido anteriormente, os cursos de licenciatura ainda não garantem formação sólida sobre EREER; a formação continuada é fragmentada e insuficiente; os currículos escolares permanecem marcados pela colonialidade; e os materiais didáticos, apesar de alguns avanços, ainda reproduzem visões estereotipadas ou superficiais. Como resultado, a efetividade da legislação depende em grande medida de experiências locais e da mobilização de atores sociais comprometidos com a causa. Ainda assim, as experiências exitosas demonstram que é possível construir práticas pedagógicas consistentes, desde que haja vontade política, investimento financeiro e participação social. A consolidação da EREER, portanto, não é apenas um desafio pedagógico, mas também político, na medida em que implica reconhecer e enfrentar as hierarquias raciais e epistêmicas que estruturam a sociedade brasileira.



4 PANORAMA ESTATÍSTICO 2015–2025: DESIGUALDADES E LACUNAS NA IMPLEMENTAÇÃO

A análise de estatísticas do período entre 2015 e 2025 permite compreender de forma mais concreta os avanços e entraves na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Embora não existam, até recentemente, indicadores diretos e sistemáticos que mensurem a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos escolares, uma série de bases de dados oficiais — como a PNAD Contínua do IBGE, o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior do Inep, além dos Anuários da Educação Básica do movimento Todos Pela Educação — fornece elementos relevantes para o diagnóstico. Em 2025, o Ministério da Educação deu um passo adicional ao lançar painéis específicos de monitoramento da implementação das leis, preenchendo uma lacuna histórica. Esses dados permitem analisar não apenas a presença formal da ERER, mas também os efeitos de longo prazo da exclusão racial e da ausência de políticas pedagógicas estruturadas.

Um dos primeiros pontos a destacar é o acesso à educação básica por cor ou raça. Segundo dados da PNAD Contínua, a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental atingiu patamares elevados na última década, superando 97% em 2023 (IBGE, 2023). Contudo, o acesso não significa igualdade. O atraso escolar — definido como estudantes com idade acima da esperada para o ano que frequentam — permanece significativamente mais alto entre pretos e pardos em comparação a brancos. Em 2022, enquanto 19,3% dos adolescentes brancos entre 15 e 17 anos estavam em atraso escolar, esse percentual alcançava 29,4% entre os negros (IBGE, 2022). Esses dados revelam que, embora as taxas de matrícula tenham se universalizado, a permanência e a progressão escolar ainda refletem desigualdades raciais estruturais, diretamente relacionadas à falta de políticas consistentes de valorização da diversidade.

Os dados sobre alfabetização também apontam para desigualdades. Em 2015, a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas com mais de 15 anos era de 4,2%, enquanto entre pretos e pardos esse índice era de 9,1% (IBGE, 2015). Apesar da redução ao longo da década, em 2023 a diferença permanecia expressiva: 3,4% entre brancos contra 7,2% entre pretos e pardos (IBGE, 2023). Entre indígenas, os índices são ainda mais alarmantes, embora a amostra da PNAD Contínua apresente limitações para captar adequadamente esse grupo populacional. Estudos complementares indicam que, em alguns territórios indígenas, as taxas de analfabetismo ultrapassam 20% (MEC, 2025). Esses números evidenciam que o direito básico à alfabetização ainda não é plenamente garantido de forma equitativa.

Quando se observa a educação superior, os dados indicam tanto avanços significativos quanto desigualdades persistentes. O Censo da Educação Superior de 2019 registrou, pela primeira vez, que estudantes pretos e pardos se tornaram maioria na rede pública de ensino superior, representando 50,3% do total de matriculados (INEP, 2019). Esse avanço é atribuído principalmente às políticas de

ação afirmativa, como o sistema de cotas raciais estabelecido pela Lei 12.711/2012¹. No entanto, essa proporção ainda não se reflete plenamente nos índices de conclusão de curso. Em 2023, pretos e pardos representavam 34,6% dos ingressantes e 37,8% dos concluintes, enquanto indígenas permaneciam com participação inferior a 1% (INEP, 2023). Como observa Gomes (2017), essa disparidade indica que o ingresso se ampliou, mas a permanência e a conclusão ainda enfrentam obstáculos, o que reforça a necessidade de políticas pedagógicas e financeiras mais sólidas.

O desempenho escolar aferido por exames nacionais também revela desigualdades. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 indicaram diferenças expressivas nas médias de língua portuguesa e matemática entre estudantes brancos e negros, diferença que se manteve em 2021 e 2023 (INEP, 2023). De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, os alunos brancos obtiveram média de 262 pontos em leitura, enquanto pretos e pardos alcançaram 245 pontos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024). Essa diferença, que se mantém estável ao longo da década, mostra como as desigualdades raciais impactam não apenas o acesso, mas também a aprendizagem efetiva. Entre estudantes indígenas, a defasagem é ainda maior, resultado da falta de políticas específicas de valorização da cultura e da língua materna nos processos avaliativos.

Outro ponto relevante é a análise do corpo docente. O Censo Escolar de 2023 trouxe dados inéditos sobre a cor/raça de professores da educação básica. Os resultados indicaram que 56% se autodeclararam brancos, 38% pardos, 5% pretos e menos de 1% indígenas (INEP, 2023). Essa sub-representação de negros e indígenas entre docentes impacta a implementação das leis, pois limita a diversidade de referências no espaço escolar. Como destaca Carneiro (2011), a representatividade importa não apenas como questão simbólica, mas também como estratégia pedagógica, uma vez que professores negros e indígenas tendem a valorizar e legitimar com maior força as culturas que representam. A baixa presença desses profissionais evidencia que a equidade racial no magistério ainda está distante de ser alcançada.

A análise de políticas locais mostra variações significativas. O estudo conduzido pelo Geledés e Instituto Alana (2024) em seis municípios brasileiros revelou que apenas dois deles haviam institucionalizado a ERER nos Projetos Político-Pedagógicos de forma transversal. Nos demais, as ações se restringiam a projetos pontuais, como semanas culturais ou datas comemorativas. Esse padrão reflete o que Onofre (2019) identificou em escolas quilombolas: a legislação é conhecida, mas sua aplicação efetiva esbarra na ausência de formações sistemáticas e de materiais adequados. Esses

¹ A Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) foi atualizada pela Lei nº 14.723/2023, que tornou permanente a reserva de vagas em universidades e institutos federais, incluiu estudantes quilombolas entre os beneficiários, reduziu o critério de renda familiar per capita de 1,5 para 1 salário mínimo, estabeleceu que candidatos cotistas concorrem primeiro na ampla concorrência e, só então, nas cotas, e determinou que a distribuição racial respeite a proporção da população do estado segundo o IBGE, prevendo ainda monitoramento e avaliação periódica a cada dez anos (BRASIL, 2023).

achados reforçam a avaliação de Menezes (2025), segundo quem a implementação da EREER é desigual e fragmentada, com avanços em algumas localidades e estagnação em outras.

A partir de 2025, o Ministério da Educação lançou painéis específicos para monitorar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (MEC, 2025). Esses painéis incluem informações sobre formação docente, inserção nos currículos e materiais didáticos utilizados. Embora ainda em fase inicial, os dados revelam que menos de 40% das redes municipais possuem programas estruturados de formação continuada em EREER. Além disso, apenas 27% das escolas analisadas indicaram utilizar materiais didáticos validados com critérios de diversidade racial e cultural. Esses números confirmam a percepção de Gomes (2012), para quem o avanço legislativo só se concretiza se acompanhado de políticas de implementação robustas, baseadas em diagnóstico e monitoramento.

A análise comparativa entre diferentes indicadores revela um quadro ambivalente. Por um lado, houve avanços significativos no acesso de negros ao ensino superior, na coleta de dados sobre cor/raça e na institucionalização de instrumentos de monitoramento. Por outro, persistem desigualdades profundas em alfabetização, atraso escolar, desempenho e representatividade docente. Além disso, a sub-representação indígena em todos os níveis educacionais é alarmante, e pouco se avançou na construção de políticas específicas para esse grupo. Como lembra Davis (2016), os avanços formais podem conviver com persistências de desigualdade estrutural se não houver um esforço contínuo de transformação prática.

O balanço de 2015 a 2025, portanto, evidencia tanto conquistas quanto lacunas. A aprovação das leis criou o marco normativo; as políticas de ação afirmativa ampliaram o acesso ao ensino superior; os novos painéis de monitoramento inauguram uma etapa de maior transparência. Mas a efetividade plena da EREER depende de superar a distância entre o enunciado legal e o cotidiano escolar. Isso implica garantir formação docente continuada, materiais didáticos adequados e políticas de permanência que assegurem que os estudantes negros e indígenas não apenas ingressem, mas concluam com qualidade sua trajetória educacional. Em outras palavras, os dados demonstram que o desafio não é apenas de acesso, mas de permanência, conclusão e aprendizagem. Como resume Gomes (2017), sem a transformação do currículo e da prática pedagógica, a legislação corre o risco de permanecer como conquista formal sem repercussão substantiva.

5 DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES: PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao longo das duas últimas décadas, revelou não apenas a importância histórica e pedagógica dessas normativas, mas também os desafios estruturais que limitam sua efetividade. O diagnóstico realizado até aqui, articulando marcos legais, formação docente, currículo, materiais didáticos e panorama estatístico, evidencia que a distância entre



o enunciado legal e a prática escolar permanece significativa. A superação desse descompasso exige enfrentar desafios múltiplos e formular recomendações que articulem política pública, prática pedagógica e participação social.

Defende-se, neste trabalho, que essa distância não pode ser compreendida apenas como falha de implementação ou insuficiência técnica das políticas públicas, mas como expressão de estruturas históricas e institucionais que reproduzem desigualdades raciais no campo educacional. Nesse sentido, a dificuldade de efetivação da EREER revela não apenas lacunas operacionais, mas a permanência de uma lógica que hierarquiza saberes e invisibiliza epistemologias não hegemônicas no currículo escolar. Assim, mais do que aprimorar instrumentos de gestão ou ampliar ações pontuais, torna-se necessário reconhecer a implementação da EREER como um processo que exige enfrentamento político, revisão das bases curriculares e reconfiguração das práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social.

Um dos principais desafios diz respeito ao monitoramento da implementação das leis. Embora o Ministério da Educação tenha lançado em 2025 painéis específicos para acompanhar a aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2025), a ausência de indicadores sistemáticos ao longo das duas décadas anteriores dificultou a avaliação contínua da política. Como observa Menezes (2025), a falta de métricas claras permitiu que muitas redes de ensino cumprissem apenas formalmente a legislação, sem garantir que os conteúdos fossem trabalhados de forma transversal e crítica. Nesse sentido, é urgente consolidar mecanismos de monitoramento permanentes, que estabeleçam metas claras e verificáveis. Boaventura de Sousa Santos (2018) lembra que não existe política pública efetiva sem indicadores capazes de traduzir em números e evidências a dimensão do problema que se busca enfrentar.

Outro obstáculo importante refere-se ao financiamento. A implementação da EREER demanda recursos específicos para formação docente, produção de materiais didáticos, apoio a projetos de pesquisa e articulação com comunidades negras e indígenas. No entanto, como ressalta Gomes (2017), raramente os Planos Nacionais e Estaduais de Educação previram financiamento vinculado a essas ações, o que comprometeu a sustentabilidade das iniciativas. Sem orçamento definido, a política acaba dependendo da vontade política local ou de parcerias pontuais, o que explica a desigualdade entre municípios e estados. Munanga (2015) alerta que não se trata de um detalhe administrativo: o financiamento adequado é condição essencial para que a legislação não se converta em letra morta.

E não se pode desconsiderar que a formação docente continua sendo um dos maiores gargalos uma vez que a maioria dos cursos de licenciatura não incorporou de maneira obrigatória conteúdos relacionados à EREER (FERREIRA, 2019). A ausência de disciplinas específicas, somada à falta de transversalidade consistente, faz com que novos professores ingressem no magistério sem preparo suficiente para trabalhar com a temática. A recomendação, portanto, é incluir de forma compulsória a



ERER nos currículos das licenciaturas, garantindo que todos os futuros professores tenham contato sólido com conteúdo afro-brasileiros e indígenas. Além disso, é necessário estruturar programas nacionais de formação continuada, permanentes e financiados, como política de Estado. Costa (2024) aponta que, quando a formação continuada ocorre de maneira sistemática, há maior engajamento docente e maior incorporação dos conteúdos nos PPPs.

Outro desafio é a resistência cultural e ideológica dentro das escolas. Como observa Carneiro (2011), muitos professores e gestores ainda tratam a temática racial e indígena como secundária ou ideológica, evitando trabalhá-la de forma consistente. Essa resistência é reforçada por discursos sociais mais amplos, que tentam deslegitimar a ERER como agenda “identitária”. Para Davis (2016), esse tipo de resistência revela a permanência de estruturas de poder que temem a redistribuição simbólica e material promovida por políticas de diversidade. Para enfrentá-la, é necessário não apenas formação técnica, mas também processos de sensibilização que ajudem a desnaturalizar práticas racistas e a valorizar a diversidade cultural como fundamento da educação democrática.

No campo dos materiais didáticos, os desafios permanecem. Pesquisas como a de Moraes (2024) mostram que, mesmo após duas décadas das leis, muitos livros didáticos ainda apresentam conteúdos superficiais ou estereotipados. O PNLD, principal instrumento de aquisição de livros pelo Estado, carece de critérios mais rigorosos de avaliação da diversidade racial e cultural. A recomendação é que os editais do PNLD incluam parâmetros específicos para avaliar a presença e a qualidade de conteúdos relacionados às histórias afro-brasileiras e indígenas. Além disso, é fundamental incentivar a produção de materiais didáticos regionais, construídos em parceria com comunidades quilombolas e indígenas, que tragam narrativas locais e valorizem as línguas e culturas próprias. Gonzalez (1988) já defendia que a escola precisa dialogar com a realidade cultural dos estudantes, reconhecendo as identidades e saberes que eles carregam.

A gestão escolar também desempenha papel crucial. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) são o documento central das escolas, e sua revisão periódica deveria garantir a inclusão transversal da ERER. No entanto, como mostram os estudos de Onofre (2019), muitos PPPs apenas mencionam a obrigatoriedade da lei, sem efetivamente transformar a prática pedagógica. É recomendável que os sistemas de ensino estabeleçam diretrizes claras para a revisão dos PPPs, acompanhadas de processos de formação e de apoio técnico às escolas. Além disso, a supervisão e a avaliação externas poderiam incluir critérios relacionados à implementação da ERER, vinculando-os a indicadores de qualidade da educação.

Outro desafio é a sub-representação de negros e indígenas no corpo docente, revelada pelo Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023). Essa ausência compromete a representatividade e o potencial pedagógico das escolas. A recomendação é que sejam criados programas específicos de incentivo à formação e ingresso de professores negros e indígenas, seja por meio de bolsas de estudo, seja por



políticas afirmativas em concursos públicos para o magistério. Como lembra Gomes (2012), a presença de docentes que compartilham da identidade cultural dos estudantes tem impacto positivo na autoestima e no engajamento escolar.

Além das políticas voltadas ao interior da escola, é necessário fortalecer a participação social. A EREER foi fruto da mobilização dos movimentos negros e indígenas, e sua implementação depende também da atuação contínua desses atores. A recomendação é que conselhos escolares, fóruns estaduais e municipais de educação e espaços de participação incluam representantes desses movimentos, garantindo que a elaboração e a avaliação das políticas contem com a voz daqueles que historicamente lutaram por sua aprovação. Gonzalez (1988) já advertia que sem a participação direta das comunidades negras e indígenas, as políticas correm o risco de se tornarem práticas de tutela, em vez de emancipação.

No campo da pesquisa, ainda há lacunas importantes. Como observa Moraes (2024), faltam estudos longitudinais que avaliem os efeitos da EREER na aprendizagem e no engajamento dos estudantes. Grande parte das pesquisas concentra-se em análises de caso ou em diagnósticos locais, mas há escassez de investigações de larga escala que permitam comparar contextos e extrair recomendações gerais. É fundamental, portanto, que agências de fomento incentivem pesquisas sobre a implementação das leis, com recortes regionais e temáticos. Além disso, seria desejável a criação de um observatório nacional da EREER, que sistematize dados, produza relatórios periódicos e articule universidades, escolas e movimentos sociais.

A articulação entre a EREER e outras agendas educacionais também constitui desafio e oportunidade. A implementação das leis precisa dialogar com políticas de educação inclusiva, de gênero, de diversidade sexual e de sustentabilidade. Como lembra Davis (2016), as opressões não operam de forma isolada, mas interseccional, e a escola precisa estar preparada para lidar com múltiplas dimensões da desigualdade. Nesse sentido, a recomendação é que a EREER seja trabalhada em conjunto com outras políticas transversais, compondo um projeto pedagógico mais amplo de direitos humanos e cidadania.

Em síntese, os principais desafios identificados são: a ausência histórica de monitoramento e indicadores claros; a falta de financiamento específico; lacunas na formação docente; resistências ideológicas e culturais; insuficiências nos materiais didáticos; fragilidade dos PPPs; sub-representação de negros e indígenas no magistério; escassez de participação social estruturada; e falta de pesquisas de larga escala. As recomendações correspondentes incluem: consolidar sistemas de monitoramento permanente; garantir financiamento vinculado; incluir EREER de forma obrigatória nas licenciaturas e formar programas nacionais de capacitação continuada; revisar critérios do PNLD e incentivar materiais regionais; assegurar revisão obrigatória dos PPPs com foco na EREER; criar políticas



afirmativas para ingresso de docentes negros e indígenas; ampliar a participação social nos espaços de decisão; e fomentar pesquisas e observatórios nacionais.

Essas recomendações, longe de esgotar as possibilidades, representam um conjunto de caminhos viáveis para transformar a robustez normativa em efetividade pedagógica. Como lembra Gomes (2017), a escola é território de disputa e não se transforma apenas por decretos, mas por práticas enraizadas. A consolidação da EREER exige compromisso político, investimento material e engajamento comunitário. Ao assumir essas tarefas, o Brasil pode avançar de forma consistente para uma educação que não apenas reconhece, mas valoriza e aprende com as matrizes afro-brasileiras e indígenas que constituem sua história e identidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam conquistas históricas resultantes da luta de movimentos negros e indígenas pela afirmação de suas memórias, histórias e culturas no espaço escolar. Como ressaltam Gomes (2017) e Munanga (2015), esses marcos normativos inauguraram uma nova etapa no enfrentamento ao racismo estrutural no Brasil, ao tornarem obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica. Contudo, o percurso de implementação revela que a robustez legislativa, por si só, não foi suficiente para transformar a prática pedagógica em escala nacional. A análise realizada neste trabalho evidencia que a distância entre o enunciado legal e a realidade cotidiana das escolas continua a ser o principal desafio a ser superado.

O balanço entre 2015 e 2025 permite identificar avanços inegáveis. Houve expansão da produção acadêmica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), consolidação de diretrizes curriculares e reconhecimento formal da obrigatoriedade do tema em currículos e projetos pedagógicos. Políticas de ação afirmativa contribuíram para ampliar a presença de estudantes negros no ensino superior, como mostram os dados do INEP (2019; 2023), e a coleta de informações sobre cor/raça em censos educacionais tornou-se mais consistente. Em 2025, o lançamento de painéis específicos de monitoramento pelo MEC representou um passo importante para consolidar mecanismos de acompanhamento antes inexistentes (MEC, 2025). Esses elementos demonstram que as últimas duas décadas não foram estáticas, mas marcaram um processo de avanços normativos, acadêmicos e institucionais.

Entretanto, as lacunas são igualmente evidentes. O atraso escolar, a diferença de desempenho entre estudantes brancos e negros, a sub-representação de indígenas em todos os níveis de ensino e a baixa presença de docentes negros e indígenas no magistério indicam que as desigualdades estruturais permanecem profundas (IBGE, 2022; INEP, 2023). Como observa Carneiro (2011), a escola brasileira continua a reproduzir mecanismos de exclusão racial, mesmo quando revestida de discursos de diversidade. A análise de materiais didáticos mostra que persistem representações estereotipadas ou



superficiais, e que a BNCC não incorporou de forma transversal e consistente as determinações das leis (MORAES, 2024). Essas constatações confirmam a leitura de Quijano (2000) sobre a colonialidade do poder, na medida em que hierarquias raciais e epistêmicas seguem moldando os currículos e a seleção de saberes válidos.

Os desafios identificados remetem à necessidade de um ciclo virtuoso de políticas públicas. É preciso consolidar sistemas permanentes de monitoramento e avaliação, vinculando a implementação da EREER a indicadores claros e verificáveis (MENEZES, 2025). Também se torna indispensável garantir financiamento específico para formação docente, aquisição de materiais didáticos e produção de conteúdos regionais, como enfatizam Munanga (2015) e Gomes (2012). Sem recursos, a política corre o risco de depender apenas da boa vontade de gestores ou professores isolados, perpetuando desigualdades entre redes de ensino. A formação docente precisa ser reestruturada: as licenciaturas devem incluir obrigatoriamente disciplinas sobre EREER, e a formação continuada deve ser oferecida como política de Estado, e não apenas como iniciativa pontual (FERREIRA, 2019; COSTA, 2024).

Outro aspecto fundamental é a participação social. Como lembram Gonzalez (1988) e Nascimento (1980), a luta pela valorização das identidades negras e indígenas sempre partiu das comunidades que sofreram com o apagamento histórico. Incluir representantes desses movimentos em conselhos e instâncias de decisão é condição para que a implementação não se torne apenas uma política de tutela, mas de emancipação. Essa dimensão é também política, na medida em que enfrenta resistências ideológicas que tentam reduzir a EREER a um tema identitário ou secundário. Davis (2016) adverte que a efetividade de políticas de diversidade depende de mobilização contínua, pois estruturas de poder tendem a resistir a mudanças que questionem privilégios históricos.

As recomendações formuladas neste trabalho apontam para a necessidade de ações integradas em diferentes níveis: garantir financiamento, estruturar programas nacionais de formação, revisar os critérios do PNLD, assegurar revisão obrigatória dos PPPs, criar políticas afirmativas para ingresso de docentes negros e indígenas e fomentar pesquisas de larga escala sobre a implementação. Essas medidas, como enfatiza Boaventura de Sousa Santos (2018), não são meramente administrativas, mas fazem parte de uma disputa epistêmica e cultural, na qual se decide se a escola será espaço de reprodução de hierarquias ou de construção de justiça cognitiva.

Em síntese, a experiência entre 2015 e 2025 revela que a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é um processo em curso, marcado por avanços importantes, mas também por resistências estruturais. A consolidação da EREER como política de Estado exige superar a distância entre a legislação e a prática pedagógica, transformando a escola em espaço de reconhecimento e valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas. Como resume Gomes (2017), a educação antirracista não é tarefa de um grupo específico de professores, mas responsabilidade coletiva de todo o sistema educacional. O futuro da EREER depende da capacidade de o Brasil assumir esse



compromisso como prioridade nacional, vinculando-o a recursos, indicadores e participação social. Somente assim será possível garantir que as conquistas legais se traduzam em direito efetivo para as próximas gerações.

Nesse sentido, a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais não pode ser compreendida apenas como cumprimento de dispositivos legais, mas como parte de um projeto mais amplo de transformação social, que tensiona estruturas históricas de desigualdade e redefine o papel da escola na produção de conhecimento e reconhecimento. Ao evidenciar que a efetividade dessas políticas depende da articulação entre normatividade, práticas institucionais e disputas simbólicas no campo educacional, este estudo reforça a necessidade de compreender a EREER como um processo contínuo, atravessado por condicionantes históricos, políticos e culturais. Assim, mais do que uma política educacional específica, trata-se de um campo estratégico para a construção de uma sociedade que reconheça, valorize e produza a partir da diversidade de saberes que constituem o Brasil.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 14.723, de 14 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 nov. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- COSTA, Márcia Ferreira. A implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica no IF Goiano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Goiano, Goiânia, 2024.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERREIRA, Verônica Moraes. Educação e Relações Étnico-Raciais: políticas, currículo e formação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. O movimento negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1988.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2015-2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.
- INEP. Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- INEP. Censo da Educação Superior 2023: apresentação e resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.
- INEP. Censo Escolar 2023: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.



MEC. Painel de Monitoramento da Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2025.

MENEZES, Paulo César. A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: balanço e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 90, p. 1-20, 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Niterói*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORAES, Patrícia Souza de. Os currículos de Geografia e a Lei 10.639/03: um olhar a partir dos livros didáticos e normativas. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NOGUEIRA, Audrey Michele. A implementação da Lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ONOFRE, Joelson Alves. A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos na escola: concepções da gestão e implementação em escola quilombola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA. *Educação das relações étnico-raciais: diretrizes e práticas*. Brasília: MEC, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Internacional de Ciências Sociais*, Paris, n. 168, p. 117-131, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*. São Paulo: Moderna, 2024.

