



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: um balanço atual baseado nas apropriações docentes

LEYES 10.639/2003 Y 11.645/2008: un análisis actual basado en las declaraciones de los docentes

LAWS 10,639/2003 AND 11,645/2008: a current assessment based on teachers' statements

Paula C. S. Menezes

UNICAMP

menezes.paula@gmail.com

Alessandra Pio

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

alessandrapio@ufrj.br

Resumo: O artigo analisa a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino, focando nas percepções e práticas dos docentes. O estudo busca compreender como essas leis são efetivadas nas instituições de ensino, examinando os instrumentos, práticas pedagógicas e valores que influenciam sua aplicação. A metodologia utilizada incluiu a aplicação de um questionário online entre os meses de agosto de 2023 e agosto de 2024, complementada por uma análise qualitativa dos relatos dos docentes sobre suas experiências presentes no mesmo questionário. Entre os principais resultados, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a insuficiência de materiais didáticos e o apoio institucional limitado, fatores que comprometem a eficácia da aplicação das leis. Constatou-se também que a implementação da lei é frequentemente restrita a abordagens pontuais, como datas comemorativas, e enfrenta resistências por parte da comunidade escolar, em especial devido a questões religiosas. Conclui-se que, apesar de avanços na conscientização sobre a importância dessas leis, há necessidade de maior suporte institucional e formação contínua para os docentes, de modo a garantir uma aplicação mais ampla e efetiva das diretrizes estabelecidas.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais; práticas pedagógicas; professores

Resumen: El artículo analiza la implementación de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, que hacen obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y indígena en las escuelas, centrándose en las percepciones y prácticas de los docentes. El estudio busca comprender cómo se implementan estas leyes en las instituciones educativas, examinando los instrumentos, prácticas pedagógicas y valores que influyen en su aplicación. La metodología utilizada incluyó la



aplicación de un cuestionario online entre los meses de agosto de 2023 y agosto de 2024, complementado con un análisis cualitativo de los relatos de los docentes sobre sus experiencias presentes em esses cuestionarios. Entre los principales resultados destacan la falta de formación específica para los docentes, la insuficiencia de materiales didácticos y el limitado apoyo institucional, factores que comprometen la efectividad de la aplicación de las leyes. También se encontró que la implementación de la ley a menudo se restringe a enfoques específicos, como fechas conmemorativas, y enfrenta resistencia de la comunidad escolar, especialmente debido a cuestiones religiosas. Se concluye que, a pesar de los avances en la sensibilización sobre la importancia de estas leyes, existe la necesidad de un mayor apoyo institucional y capacitación continua de los docentes, a fin de garantizar una aplicación más amplia y efectiva de los lineamientos establecidos.

Palabras clave: educación para las relaciones étnico-raciales; prácticas pedagógicas; professores

Abstract: This article analyzes the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which make the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in schools, focusing on teachers' perceptions and practices. The study seeks to understand how these laws are implemented in educational institutions by examining the instruments, pedagogical practices, and values that influence their application. The methodology used included the application of an online questionnaire between August 2023 and August 2024, complemented by a qualitative analysis of teachers' reports on their experiences in these same instrument. Among the main results, we highlight the lack of specific training for teachers, the insufficiency of teaching materials, and limited institutional support, factors that compromise the effectiveness of the application of the laws. It was also found that the implementation of the law is often restricted to specific approaches, such as commemorative dates, and faces resistance from the school community, especially due to religious issues. It is concluded that, despite advances in raising awareness about the importance of these laws, there is a need for greater institutional support and ongoing training for teachers, in order to ensure a broader and more effective application of the established guidelines.

Keywords: education for ethnic-racial relations; pedagogical practices; teachers

1. Por que avaliar a aplicação da Lei do ponto de vista docente?

A ideia da instituição escolar como reproduutora de desigualdades é fruto de um longo debate no campo pedagógico e sociológico, demonstrando não apenas os limites estruturais e simbólicos das instituições sociais na dinâmica das desigualdades, mas também sua função de reprodução das mesmas. A ideia de reprodução, no entanto, remete a uma produção de desigualdades que aconteceria fora das instituições. Ao observar as escolas, no entanto, podemos identificar que as desigualdades são também produzidas no seio destas instituições, com suas dinâmicas próprias. A tese de Alessandra Pio (Pio, 2020) acompanha a trajetória escolar de um grupo de alunos durante 12 anos em uma instituição federal no RJ, descrevendo todos os micro-mecanismos cotidianos e estruturais que criam um “embranquecimento” das turmas escolares: a chamada “seletividade”, que coloca alunos negros sempre em defasagem aos



alunos brancos.

Estudar os mecanismos de produção/reprodução de desigualdades raciais deve, assim, partir de uma leitura dos discursos, práticas e dinâmicas institucionais. O conceito de "pacto narcísico do racismo" proposto por Aparecida Bento (2022) refere-se a um acordo tácito e invisível que estrutura as relações raciais na sociedade brasileira. Segundo Bento, esse pacto se manifesta na manutenção e reprodução de privilégios para a população branca, ao mesmo tempo em que impõe limites e restrições às oportunidades e direitos da população negra. Esse pacto é caracterizado pela normalização do racismo nas instituições, incluindo o sistema educacional, onde ele se expressa através de práticas que perpetuam as desigualdades raciais. A ideia é que, embora não explicitamente declarado, esse pacto é reforçado por meio de normas, valores e comportamentos que favorecem a branquitude e marginalizam a população negra, sustentando uma hierarquia racial.

No contexto escolar, podemos pensar numa ideia de como o pacto racial escolar se traduz no currículo, nas práticas pedagógicas e nas interações, ou seja, na dinâmica mesma da escola. Isso inclui a falta de representatividade negra nos materiais didáticos, a subestimação do potencial acadêmico de estudantes negros, e os limites da integração de uma abordagem crítica e antirracista nos currículos.

A análise da implementação de políticas públicas é essencial para compreender a lógica interna das dinâmicas sociais e políticas que moldam o sistema educacional. Conforme Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam, essa análise busca explicar de forma comprehensível a lógica de dinâmicas que são frequentemente imprevisíveis em suas formas, participantes e efeitos. Isso inclui a avaliação dos instrumentos de políticas públicas, que, segundo Vedung (2010), são as técnicas através das quais as autoridades governamentais exercem poder para garantir apoio a mudanças desejadas ou evitar mudanças indesejadas.

Da mesma forma, a análise das políticas públicas no contexto educacional deve considerar uma abordagem antropocêntrica, que leva em conta os usos, valores e hábitos dos cidadãos e dos atores institucionais, conforme discutido por Rabardel (1995) e Zélem (2018). Essa abordagem busca criar um equilíbrio entre as ambições ambientais e sociais, de forma que as políticas sejam ao mesmo tempo justas e eficazes, priorizando o humano em detrimento de uma visão puramente tecnocêntrica.

A avaliação das políticas públicas pela perspectiva docente revela como os valores e práticas institucionais influenciam a implementação de ações afirmativas nas escolas. A metodologia de avaliação em profundidade, como proposta por Rodrigues (2008), e a avaliação pelo método CIPI, conforme Jannuzzi (2022), permitem uma compreensão detalhada da "trajetória" dos



programas e políticas no contexto institucional, político e ideacional. Isso destaca as diferenças entre a intencionalidade política e a apropriação pelos atores envolvidos, que no nosso caso seriam os docentes.

A efetividade das políticas de ações afirmativas nas escolas depende dos instrumentos disponibilizados aos docentes para sua implementação. As práticas institucionais moldam significativamente a aterrissagem dessas políticas, influenciando como elas são percebidas e aplicadas no cotidiano escolar. Assim, a análise dos instrumentos disponíveis e das práticas institucionais permite compreender melhor as disparidades entre o que foi planejado pelas políticas públicas e como elas são efetivamente implementadas nas escolas. Neste sentido, podemos nos indagar quais instrumentos são colocados à disposição do docente para a execução das leis analisadas neste artigo? Como valores e práticas institucionais moldam a “aterrissagem” das políticas de ações afirmativas nas escolas?

2. As leis 10639/2003 e 11645/2008 do ponto de vista dos instrumentos, valores e práticas institucionais

A presente análise busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são implementadas por escolas e professores, do ponto de vista dos instrumentos, práticas e valores? Essa questão é central para compreender como a legislação, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, tem sido efetivamente aplicada nas instituições de ensino.

Definiremos aqui como instrumentos os recursos e políticas disponibilizados para a efetivação da lei. Isso inclui materiais didáticos, formações continuadas para professores e diretrizes curriculares. A análise dos instrumentos revela como esses recursos são distribuídos e utilizados, e se eles realmente apoiam uma educação que valoriza a diversidade racial e cultural. As práticas referem-se às ações cotidianas realizadas por professores e gestores escolares. Essas práticas podem incluir a forma como os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena são abordados em sala de aula, as metodologias utilizadas, e o envolvimento da comunidade escolar. A prática pedagógica desempenha um papel crucial na efetividade da implementação da lei, pois é nela que os conteúdos se tornam parte do processo educativo. Por fim, os valores referem-se às crenças e atitudes que orientam as ações de professores, gestores e demais atores escolares. Os valores que prevalecem nas escolas podem influenciar tanto a aceitação quanto a resistência à implementação da lei.

A problemática associada a essa questão envolve a necessidade de repensar o "pacto social escolar" para desconstruir os dispositivos de racialidade



escolar (Carneiro, 2023). Esses dispositivos se manifestam nos instrumentos, práticas e valores que permeiam o ambiente escolar e contribuem para a reprodução das desigualdades raciais. Os dispositivos de racialidade escolar se manifestam de várias maneiras: desde a escolha dos conteúdos ensinados, passando pela forma como as relações raciais são abordadas (ou ignoradas) no ambiente escolar, até a reprodução de estereótipos raciais.

Para analisar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como a percepção de professores sobre as leis em questão, podemos distinguir o conjunto de instrumentos, valores e práticas que estão envolvidos na avaliação da efetividade destas leis. Dentre os instrumentos para operacionalização da Lei, podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), os materiais didáticos, a formação de professores, o currículo, e os instrumentos de articulação de base – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABIs) e Projetos Político-pedagógicos (PPPs). Queremos identificar em que medida estes instrumentos são citados e avaliados pelos docentes. No campo das práticas institucionais, podemos apontar o apoio institucional (secretarias ou gestão local), as avaliações institucionais, e as práticas pedagógicas. As práticas institucionais mobilizam instrumentos, valores e outras práticas institucionais para justificar a maneira que se contemplam ou não as leis no nível cotidiano. Quanto aos valores no ambiente escolar, a meritocracia e a democracia, o mito da democracia racial, o reconhecimento de diferenças e desigualdades, o combate ao racismo e os valores religiosos vão compor o repertório de professores para legitimar suas ações pedagógicas.

3. Primeira e segunda década: o que mudou com as Leis 10639/2003 e 11.645/2008

Avaliar a aplicação de uma política pública exige muito: análises em larga escala, estudos longitudinais, tempo, investimento. Desde então, foram publicados instrumentos de “Orientação”, “Implementação” e as “Diretrizes”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) foram estabelecidas em 2004 como um marco regulatório para orientar as instituições de ensino no cumprimento da Lei 10.639/2003 (posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008). Elas balizam as práticas pedagógicas, sendo um dos instrumentos mais importantes para a execução da lei, porém com pouca apropriação docente. As diretrizes indicam 3 eixos centrais para a revisão dos currículos.

O primeiro eixo discorre sobre o princípio da “consciência política e histórica da diversidade”. Este princípio orienta para a promoção da igualdade entre todos como sujeitos de direitos, reconhecendo que a sociedade é composta



por diversos grupos étnico-raciais, cada um com sua própria cultura e história, que juntos constroem a história brasileira. Ele enfatiza a importância de conhecer e valorizar a história dos povos africanos e a cultura afro-brasileira, fundamentais para a identidade nacional. Além disso, o princípio busca superar a indiferença e injustiça frequentemente enfrentadas por negros, povos indígenas e classes populares, e propõe a desconstrução de ideias prejudiciais, como o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. Também incentiva os professores a buscar informações que lhes permitam formular concepções livres de preconceitos e agir com respeito. Por fim, destaca o diálogo como um meio essencial para promover o entendimento e alcançar uma sociedade mais justa.

O princípio “fortalecimento de identidades e direitos” deve orientar para a afirmação de identidades e a correção de historicidades distorcidas, combater imagens negativas de negros e povos indígenas, esclarecer equívocos sobre uma identidade humana universal, lutar contra a privação de direitos, ampliar o acesso a informações sobre a diversidade brasileira, e garantir condições de formação e instrução de qualidade em todos os níveis de ensino, incluindo as áreas periféricas e rurais.

O terceiro eixo, “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” é o princípio que busca conectar os objetivos educacionais com as experiências de vida dos alunos e professores, valorizando as relações entre diferentes grupos étnicos. Ele incentiva a crítica e correção de representações inadequadas de negros e outras minorias em materiais didáticos, promove a responsabilidade por relações étnico-raciais positivas e a superação de conflitos, valoriza expressões culturais como a oralidade e a dança de raiz africana, e enfatiza a importância da educação patrimonial e da preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. Além disso, o princípio incentiva a participação ativa de grupos do Movimento Negro e da comunidade local na elaboração de projetos pedagógicos que refletem a diversidade étnico-racial.

A aplicação da lei passou a ser verificada pela persistência de pesquisadores comprometidos com a transformação da educação, como percebemos através da história da educação da população negra, e de iniciativas de advogados negros atentos à importância do sucesso da lei para a população negra. Nesse sentido, ressaltamos a iniciativa do Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) por cobrar judicialmente o Estado Brasileiro de Direito pela implementação da lei, a partir da coleta de dados em universidades, analisando como os currículos das licenciaturas se encontravam. O Mandado de Segurança nº 31.907, interposto em 2013¹, foi o primeiro passo dado no sentido de alertar juridicamente o Estado da sua obrigação de fazer cumprir.

¹ Petição disponível em: <https://i0.statig.com.br/ultimosegundo/educacao/peticao-inicial-mandado-de-seguranca-stf-universidades.pdf>. Acesso em: 27/03/2025.



Paralelamente, pesquisas concorriam para afirmar que os espaços universitários não favoreciam a formação de professores para que estes atuassem nas escolas, fazendo cumprir a lei. Fazendo um balanço da primeira década (2003 - 2013), a professora Petronilha e outros pesquisadores publicam “Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares” (SILVA, 2018), no intuito de mapear e sintetizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais, focando em termos e conceitos como etnocentrismo, racismo e outras discriminações. Uma das conclusões mais impactantes gira em torno da resistência de pessoas não negras ou indígenas em utilizar como referenciais a lei ou o parecer que aprova suas diretrizes. Os autores constatam: “se negros e indígenas não tiverem suas culturas valorizadas e legitimadas nas instituições de ensino, manter-se-á a predominância de visão eurocêntrica de mundo” (p.128).

Gostaríamos de destacar duas avaliações sobre a lei que alimentaram o desenho de nossa pesquisa atual. A pesquisa de Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus, publicada em 2013 na *Educar em Revista*, examina as práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais nas escolas, à luz da Lei 10.639/2003. O estudo teve como foco identificar desafios para a política educacional e levantar questões para futuras pesquisas. O estudo envolveu um mapeamento das práticas pedagógicas em diferentes escolas, utilizando a escuta ativa de diversos atores de campo, como gestores, professores e estudantes. A pesquisa foi conduzida em colaboração com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), secretarias de educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). Esse trabalho de campo permitiu uma compreensão aprofundada das experiências concretas nas escolas e das práticas pedagógicas utilizadas para lidar com as questões étnico-raciais. Os principais resultados da pesquisa indicam que as práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais variam significativamente entre as escolas.

A pesquisa identificou que a legitimidade das práticas pedagógicas é maior em contextos em que há uma gestão democrática e participativa, o que contribui para um enraizamento mais profundo das práticas nas escolas. Apesar da implementação da Lei 10.639/2003, existem contradições nas práticas dos docentes, mesmo dentro de uma mesma escola. Essas contradições refletem a influência persistente do mito da democracia racial no Brasil, que minimiza as desigualdades raciais e dificulta a efetiva implementação de uma educação antirracista. As práticas pedagógicas, ainda segundo a pesquisa, têm impacto direto sobre os estudantes, mas que esse impacto é limitado quando o foco é restrito às datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, sem uma integração contínua e significativa no currículo escolar. A pesquisa também apontou que, em alguns contextos, dogmas religiosos impõem limitações às



práticas pedagógicas, dificultando o desenvolvimento de uma educação que promova efetivamente as relações étnico-raciais.

Além dos aspectos destacados acima, a pesquisa também identificou vários pontos que são determinantes para a implementação bem-sucedida das práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais: Ação Indutora das Secretarias de Educação, Gestão Democrática Local, Formação de Professores, Integração no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A pesquisa realizada pelo Instituto Geledés trouxe à tona questões cruciais relacionadas à implementação da Lei 10.639/03, especialmente no que diz respeito ao papel dos gestores municipais e os desafios que enfrentam para assegurar o cumprimento efetivo dessa legislação. Essa pesquisa destaca a percepção comum entre os gestores municipais de que há uma carência significativa de apoio por parte dos governos estaduais e do governo federal. Essa falta de suporte abrange não apenas a execução de ações diretas, mas também a ausência de cooperação técnica e financeira, que é essencial para a implementação contínua e integrada da lei.

4. Metodologia

Esta pesquisa foi elaborada a partir das próprias experiências das autoras como professora e pedagoga atuando em escolas no Rio de Janeiro e participando de fóruns de debate e atuação sobre práticas antirracistas e de promoção de conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. As diversas análises hoje disponíveis sobre a lei e sua aplicação testemunham, como já verificamos, os problemas na formação de professores, de medidas efetivas no chão da escola, da difícil incorporação nos livros didáticos, da falta de perspectivas não europeias, ou ainda na própria negação da importância da questão racial no Brasil como nos relata Munanga (2012). Porém, após 20 da aplicação da lei, as lacunas se encontram nos mesmos lugares? Quais deslocamentos e ressignificações foram necessárias? Os professores se sentem mais legítimos ao abordar as questões previstas na Lei mesmo num ambiente hostil?

Para respondermos a essas questões, entendemos que os relatos de professores sobre sua prática em sala de aula seriam necessários como fonte para uma avaliação mais pertinente. Como apresentamos no debate teórico deste artigo, a análise do ponto de vista dos instrumentos, práticas e valores só pode ser “acessada” a partir da percepção dos profissionais sobre a Lei, o que significa que é por estes que a efetividade da Lei pode ser verificada. Ademais, o estudo indicado anteriormente de Gomes e Jesus (2013), além dos estudos de Alves, Nascimento dos Santos e Teixeira (2022), e Dias e Cecatto (2015), foram fundamentais para pensarmos quais questões colocar aos professores, de forma



que obtivéssemos tantos dados objetivos sobre seus conhecimentos sobre as Leis, quanto dados subjetivos, com o relato de suas práticas, que demonstram quais crenças e valores informam o que entendem do tema.

O instrumento utilizado foi um questionário online, disponível em google docs, estratégia já utilizada em menor escala em outras pesquisas sobre o tema. O questionário foi difundido pelas redes sociais, em grupos de professores, mas principalmente por lista de e-mail dirigida a colegas professores de nossas redes profissionais. Optamos por um questionário curto e com espaço para receber os relatos dos professores sobre suas experiências com a lei. Assim, o questionário é composto de algumas questões do perfil do docente (idade, sexo, disciplina ou disciplinas que ensina, escola onde atua, tempo de magistério, estado, cor/raça) e questões específicas sobre a Lei 10639/2003. Dentre estas, perguntamos se os professores conheciam a lei, assim como a Lei 11645/2008, relativa aos povos indígenas e sua cultura. Perguntamos igualmente se os professores consideravam que suas escolas aplicavam a lei. Por fim, dedicamos duas questões abertas sobre as experiências dos professores com a Lei e as atividades que eventualmente ministraram baseados na mesma.

O total de respostas recebidas foi de 130, sendo 125 respostas consideradas válidas, num período de divulgação de 10 meses. As respostas não podem ser consideradas representativas pois nossa amostra não alcançou o cálculo de critério de representatividade baseado nos dados do total de professores atuantes nestas faixas de ensino. Segundo o Censo 2022, são atualmente 2.315.616 docentes na educação básica brasileira, exigindo pelo cálculo amostral um total de 385 respondentes para um intervalo de confiança de 95% e margem de erro de 5%. Neste sentido, decidimos neste trabalho nos concentrar sobre os aspectos qualitativos de nosso questionário, que seriam os relatos de professores sobre suas experiências com a lei em sala de aula. Os dados estatísticos aqui trabalhados devem, assim, ser lidos com cautela e não generalizáveis. Estes dados, no entanto, podem ser cruzados com futuras pesquisas para auxiliar nas análises de políticas públicas do ponto de vista de seu impacto sobre os profissionais de contato, ou seja, aqueles que executam essas políticas em contato com o público-alvo.

O questionário foi composto de nove questões de perfil do entrevistado e de cinco sobre as leis e sua aplicação. As questões de perfil foram relativas ao sexo, idade, disciplina(s) que ministra, escola em que atua (pública ou privada), tempo de magistério, cidade/estado, autodeclaração e heterodeclaração de raça/cor. As cinco questões sobre as Leis foram compostas de 2 questões fechadas e 3 abertas, transcritas a seguir:

- Você conhece a Lei 10.639/2003?
- Você conhece a lei 11.645/2008?



• A lei 10.639/2003 prevê em seu artigo 2 que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. A lei 11.645/08 adiciona também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Sua disciplina e sua escola incluem estes conteúdos nos seus respectivos currículos, programas ou atividades pedagógicas?

• Nós gostaríamos de ouvir seus relatos sobre a evolução desta Lei no que diz respeito à sala de aula. Por favor, relate-nos como você trata este conteúdo em sala de aula ou, caso não tenha tido a oportunidade, o que o impede de tratar de tais conteúdos.

• Por fim, pedimos que você nos conte um relato sobre alguma experiência positiva ou negativa do tratamento destes conteúdos em sala de aula. Você pode nos relatar repercussões diretas ou indiretas (por exemplo, se os alunos tomaram alguma iniciativa a partir de exemplos vistos em sala de aula) ou situações contraditórias em relação à lei.

5. Análise dos resultados

Os professores respondentes fazem parte de diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio (excluímos as respostas ligadas ao ensino superior e formação de professores). Como esperado dentro do padrão de pesquisas, nosso questionário teve maior resposta de pessoas do sexo feminino (74%) que do sexo masculino (26%). Quanto à idade, a faixa mais representada é entre 41 e 50 anos de idade (40,8% dos respondentes). As disciplinas melhor representadas de nossa amostra são as de Historia (16,2%) Língua Portuguesa e Literatura (12,5%), Sociologia (10,3%) e Ensino fundamental 1 (8,1%). Nossa amostra apresenta grande concentração na região Sudeste, com 76,2% dos respondentes. Os demais representam os estados da Bahia, Ceará e Pernambuco (Nordeste), os estados do Rio Grande do Sul e Paraná (Sul), Mato Grosso e Distrito Federal (Centro-Oeste) e Tocantins e Acre (Norte). Finalmente, em relação à rede de atuação, a parte mais representada atua na rede pública estadual e municipal (com cerca de 70%), seguida da rede federal (19,2%). Apenas 11 respondentes atuam na rede privada.

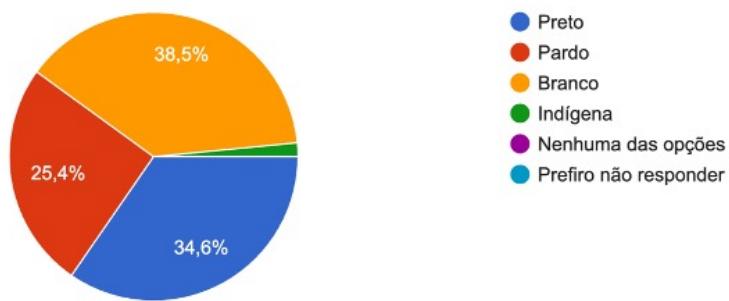
Um outro dado interessante de nosso questionário a ser comentado diz respeito ao pertencimento de cor/raça, que julgamos importante devido ao tema abordado na pesquisa. Na resposta autodeclarada, encontramos uma maioria que se identifica como branco/branca (38,5%), seguidos por aqueles auto-identificados como negro(a) ou preto(a), ou negro(a) de pele clara com um total de 34,6%. O grupo de pessoas que se identificam como pardos correspondem a



25,4%, mas também obtivemos respostas de mestiços ou miscigenados (2 pessoas), latino (1 pessoa) e 1 indígena.

Gráfico 1: Autoidentificação categorizada por categorias do IBGE de cor, raça ou etnia dos entrevistados

Qual dessas categorias mais se aproxima de sua autoidentificação de cor, raça ou etnia?
130 respostas



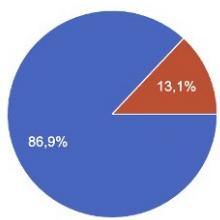
Fonte: Elaborado pelas autoras

Logo antes das perguntas de ordem qualitativa, os professores foram também indagados do seu conhecimento das leis 10639/2003 e 11645/2008, a primeira obtendo um percentual um pouco superior para a resposta “sim” (86,9% contra 83,5%). Em relação à “aplicação da lei”, tivemos uma situação majoritária apontando para uma aplicação parcial dos conteúdos previstos na lei (36% responderam que são parcialmente vistos e 19% afirmam que os conteúdos estão contemplados, mas não de forma obrigatória). 30% afirmaram que os conteúdos são inteiramente aplicados, enquanto 13,6% afirmaram que não incluíam ou não sabiam.

Gráficos 2 e 3: Declaração de conhecimento dos entrevistados sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008

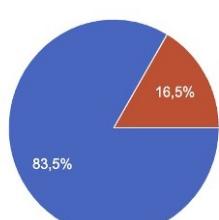
Você conhece a Lei 10.639/2003?

130 respostas



Você conhece a lei 11.645/2008?

121 respostas



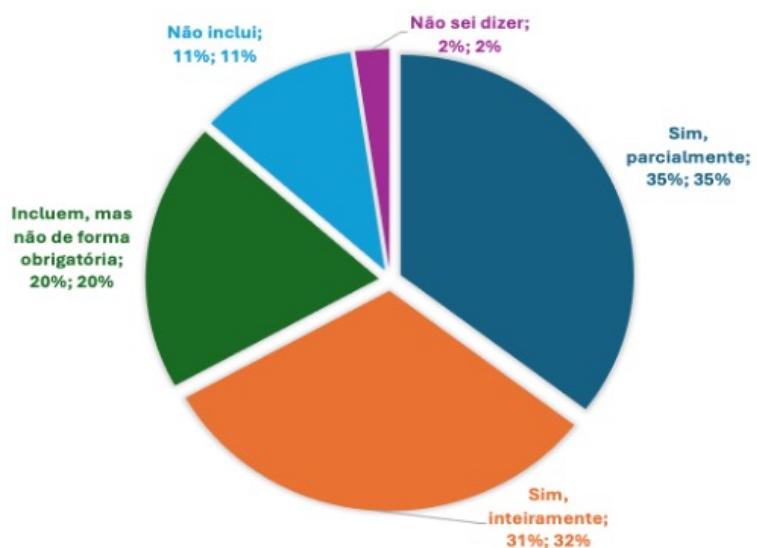
Fonte: Elaborado pelas autoras



A questão a seguir nos situa sobre a percepção dos professores sobre o cumprimento da lei em suas escolas. A maioria dos professores percebem uma aplicação parcial e não obrigatória (55%). Como veremos a seguir, a questão posterior pretende avaliar quais os parâmetros utilizados pelos professores para “medir” esta aplicação, e como eles mesmos refletem suas atuações na aplicação da Lei.

Gráfico 4 – Inclusão dos conteúdos das leis nos currículos escolares ou atividades pedagógicas, incluindo a questão original do questionário

A lei 10639/2003 prevê em seu artigo 2 que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e história brasileiras”. A Lei 11645/2008 adiciona também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Sua disciplina e sua escola incluem estes conteúdos nos seus respectivos currículos, programas ou atividades pedagógicas?



Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a análise da questão final, de cunho mais descriptivo e qualitativo, optamos por uma codificação aberta e, posteriormente, fechada, a fim de criar categorias que permitissem comparar os depoimentos, inclusive de forma quantitativa. A primeira questão qualitativa produziu 108 respostas válidas (7 excluídas e 14 sem resposta ou sem resposta significativa). A classificação dos segmentos ocorreu como se segue:



Quadro 1

<p><i>Questão analisada: Nós gostaríamos de ouvir seus relatos sobre a evolução desta Lei no que diz respeito à sala de aula. Por favor, relate-nos como você trata este conteúdo em sala de aula ou, caso não tenha tido a oportunidade, o que o impede de tratar de tais conteúdos.</i></p>
<p>Atividades do professor em sala ou projetos (ATP) - Abordagens pontuais (PON): datas comemorativas, leituras, projetos, pesquisa; Abordagens sistêmicas (SIS): cultura, história, perspectiva.</p>
<p>Inserção no cotidiano escolar (ICE): conteúdos não trabalhados pelo professor (COM), conteúdos trabalhados de forma individual (IND), conteúdos trabalhados de forma transversal ou projetos (CTP), ação da escola (AES).</p>
<p>Temas privilegiados (TEM): cultura africana e afro-brasileira, literatura.</p>
<p>Formação (FOR) - Autoformação (AUT), déficit de formação geral (FRG), déficit individual (DEF).</p>
<p>Materiais didáticos (MTD) - inclusão de ERER (ERE), ausência de ERER nos materiais (ARE), fabricação de materiais (FMD).</p>
<p>Referências a autores, artistas ou cientistas (AUT).</p>
<p>Reações de alunos ou comunidades (REC): intolerância religiosa (INT), reações positivas (POS).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Uma análise preliminar quantitativa das classificações revela que a inserção de conteúdos e atividades relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no cotidiano escolar é a forma mais evidente de se avaliar o cumprimento da Lei 10.639/2003. Entre os dados coletados, destaca-se que 48 segmentos relatam a utilização de projetos, como datas comemorativas e projetos coletivos, embora, na maioria das vezes, de forma pontual. Outros 18 segmentos mencionam uma aplicação individual em sala de aula, enquanto 12 descrevem atividades mais sistêmicas.

Além disso, 28 segmentos abordam a formação docente, enquanto 26 discutem o currículo e a inclusão de ERER no Projeto Político-Pedagógico (PPP). No que se refere à crítica ao currículo, 5 segmentos apontam que ele não contempla ERER, enquanto 9 mencionam currículos que incluem essa temática ou adotam uma abordagem transversal. A questão do material didático é abordada em 24 segmentos, sendo que 6 escolas não contemplam ERER, enquanto 7 o fazem, e 4 segmentos relatam a produção própria de materiais didáticos.

Entre os 108 professores consultados, seis relatam que não abordam conteúdos relacionados à ERER, geralmente devido à falta de formação ou de materiais adequados. Além disso, 8 segmentos fazem referência a autores, artistas ou cientistas, enquanto 12 mencionam conceitos como decolonialidade, colonialidade, afrocentrismo, racismo epistemológico ou currículo ocidentalizado. Por fim, os temas mais privilegiados incluem a cultura africana e afro-brasileira, bem como a literatura, particularmente na educação infantil.



A ação pedagógica em sala de aula é um marcador importante para a sensação de cumprimento da lei. Os depoimentos nos revelam uma atenção e uma reflexão particular do professor em relação à sua própria prática, revelando que a maior parte dos participantes busca, de maneira majoritariamente individual, contemplar os conteúdos da Lei. Os depoimentos abaixo ilustram algumas das atividades realizadas por professores neste sentido.

Trato de maneira transversal ao currículo, e mesmo tendo apoio da escola, percebo que as práticas e propostas antirracistas partem mais do professor que pensa no seu planejamento do que a instituição em si. (Mulher, 31 anos, autodeclarada negra, afirma que a lei é cumprida integralmente em sua escola)

Abordo com as crianças a questão do lápis de cor tom de pele, livros sobre seus cabelos, autorretratos, autores negros e indígenas, filmes de autores negros e indígenas. Trabalho com as simbologias, música. tempo sempre levar alguém da aldeia Marakana e de kilombo para conversar com eles, apresentou obras de artes feitas por artistas negros e indígenas dentre outras mil coisas. (Mulher, 44 anos, Artes, autodeclarada negra, afirma que a lei é apenas cumprida por sua ação individual)

A ação individual é também apontada como limitação, quando não acompanhada de suporte da escola e materiais didáticos, como demonstrado nos depoimentos abaixo:

O que percebo onde atuo é que a execução da lei fica restrita a ações individuais de alguns professores e/ ou projetos e Ações estanques "ligados a datas comemorativas". Ainda de forma pouco eficaz. Em minhas aulas sempre abordo a lei , até para respaldar minha prática e incluo da cultura Africana e Dos povos originários sempre que possível. Com reportagens, textos , músicas e filmes. (Mulher, 51 anos, Língua portuguesa, autodeclarada negra)

Incorporo os conteúdos durante a aula de acordo com o programa mas percebo um engessamento da escola que questionam professores que incorporaram uma educação antirracista e também da comunidade escolar. A escola costuma me procurar para montar projetos no mês de novembro somente. Ainda há muita falta de conhecimento dos professores e da comunidade escolar sobre o tema . Mas faço minha parte incorporou no cotidiano escolar dos meus alunos e lanço debates na sala dos professores. (Mulher, 48 anos, Filosofia e história, autodeclarada negra)

Identificamos nestes segmentos algumas tendências diferenciadoras que



merecem destaque. O primeiro deles se relaciona a professores que adotam os conteúdos da lei de forma mais pontual ou de forma mais sistêmica. Um dos fatores chave que parecem diferenciar essa atuação é a própria autoidentificação do professor em relação a sua cor/raça. Embora não se trate de um estudo quantitativo, notamos uma diferenciação de abordagem e uma maior adoção sistêmica deste conteúdo entre autodeclarados brancos, negros e pardos, conforme consta nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Docentes que adotam atividades pontuais relacionadas ao conteúdo da lei - corte de cor/raça

Autodeclaração de cor/raça	Efetivos
Branco	9
Negro ou Preto	5
Pardo ou Latino	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 2 - Docentes que adotam atividades sistêmicas relacionadas ao conteúdo da lei - corte de cor/raça

Autodeclaração de cor/raça	Efetivos
Branco	1
Negro ou Preto	7
Pardo ou Latino	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que diz respeito à nossa análise qualitativa, os três depoimentos abaixo ilustram de forma emblemática como este conteúdo aparece de forma pontual: seja de forma ainda inferior em relação ao que se qualifica como “conteúdo básico” escolar e os conhecimentos tidos como necessários, com atividades “extracurriculares” ou vistas como complementares; seja na realização de atividades confinadas ao mês de consciência negra, o mês de novembro. Como observamos pelo perfil dos depoentes abaixo, a disciplina de atuação não parece ter um impacto maior ou menor na forma que o professor vai aplicar os conteúdos previstos em lei:

Já abordei o tema acima com contação de histórias e com proposta de produção de pinturas e desenhos sobre a cultura afro-brasileira e



indígena. (Mulher, 45 anos, Anos Iniciais, autodeclarada branca)

A exploração que faço é na realização de projeto para o Dia da Consciência Negra e, de forma transversal na abordagem de conteúdos específicos, como mulheres cientistas negras. E em relação à cultura indígena, no tocante a relação entre geometria e artesanato. (Homem, 57 anos, professor de Matemática, autodeclarado pardo)

Discuto o assunto principalmente no mês de novembro. Uso a lei para trabalhar o tema sobre cultura e etnicidade. (Homem, 42 anos, Sociologia, autodeclarado branco)

Os professores que procuram adotar de forma mais sistemática estes conteúdos são em sua maioria auto identificados como negros. Poderíamos igualmente supor uma sensibilidade maior de acordo com a disciplina que atuam, mas nossa pesquisa tem como viés o fato de uma maior parte de efetivos pertencer a disciplinas de humanas, linguagens ou anos iniciais e infantil. Estes professores se caracterizam por relatar inúmeras atividades curriculares e extracurriculares, com um questionamento particular do enrijecimento de currículos e uma posição de atuar ao máximo com a transversalidade para inserir referencias de um pensamento antirracista e decolonial.

Na medida da necessidade, busco incorporar a todo conteúdo de Geografia temas que são parte da grande diáspora, em seus aspectos sociopolíticos e culturais, ainda que de forma diluída (n)a pretensão cartesiana das epistemes coloniais. (Homem, 49 anos, Geografia, autodeclarado negro)

Na minha vivência profissional, insiro a temática afro-brasileira e africana em todas as unidades. E, após realizar o mestrado profissional pesquisando sobre educação antirracista, passei a instigar outros colegas a fazermos atividades e aulas interdisciplinares tendo como base a educação antirracista. (Mulher, 43 anos, professora de História, autodeclarada negra)

Faço atravessamento no currículo oficial de referenciais negro-indígena em toda matriz curricular. Entendendo que a lei não deve ser trabalhada de forma pontual mas como uma virada epistemológica para o alcance de uma educação mais plural e que objetiva o alcance de justiça social e vida digna para todas e todos. (Mulher, 39 anos, Ensino Fundamental 1, autodeclarada negra)

Vale também mencionar que as respostas a esta questão em branco ou não consideradas válidas (genéricas ou muito curtas), não são a negligenciar, pois elas formam um total de 25, com 5 autodeclarados negros, 5 autodeclarados



pardos ou mestiços e 4 brancos ou caucasianos.

Neste sentido, reparamos que poucos professores dizem terem buscado formação sobre os temas e teorias associados à implementação das leis. Estes professores adotam particularmente a visão decolonial, citando elementos como “ancestralidade africana e indígena”, “perspectiva afrocentrada”, “racismo epistemológico”, “etnomatemática”, entre outros conceitos associados. Os dois depoimentos abaixo revelam o quanto a formação complementar e os debates sobre o tema têm uma influência decisiva na orientação do professor na adoção de uma perspectiva mais sistêmica sobre os temas tratados nas leis:

Desde que tive a oportunidade de fazer um curso sobre letramento racial tenho inserido literatura preta e indígena diariamente em minhas aulas e organizei meu conteúdo de maneira que eu possa discutir a ancestralidade Africana e indígena nas artes. Comecei a ouvir, ler e assistir autores que vivência a prática antirracista a fim de me nutrir de informações para as aulas. (Mulher, 40 anos, Artes, autodeclarada negra de pele clara).

Existe muita resistência por parte dos alunos, mas eu criei uma abordagem onde falo de Deuses gregos, egípcios, hindus até chegar na mitologia iorubá. Sempre deixo claro que estou falando de uma cultura e não de uma religião. É importante abordar que o racismo não atua somente nas questões fenotípicas, e sim de uma maneira estrutural que demoniza todas as práticas pretas na música, dança, religiosidade e etc. As resistências vão reduzindo quando se usa a abordagem de modo paciente porém enfático quanto à luta ao racismo epistemológico. (Homem, 48 anos, Artes, autodeclarado preto)

A segunda categoria que mais parece significativa nos relatos dos professores diz respeito à falta de formação, de preparação ou de planejamento e acompanhamento das instituições. Desta forma, foram 20/100 segmentos que citam esta questão como central. Os professores citam em primeiro lugar a falta de formação para o tema nas licenciaturas, e em segundo lugar falta de espaço curricular ou ainda de apoio da escola. O depoimento da docente abaixo é bastante emblemático: mesmo senso autodeclarada indígena e ter completado uma licenciatura recente, ela afirma que a formação é insuficiente:

Importante pontuar o déficit na formação de professores. Não acessei a temática com qualidade, mesmo sendo indígena e com formação recente em licenciatura, que foi em 2018. Considero que parte dos meus professores e colegas formaram-se antes da obrigatoriedade da Lei, nesse sentido, não só a formação continuada, mas também política é um entrave importante, visto a intolerância religiosa e cultural que vivemos (Mulher, 35 anos, Artes, autodeclarada Tacana)



Um outro professor de Física, que afirma que o currículo da disciplina não inclui qualquer relação com a Lei, exprime, no entanto, suas tentativas individuais a despeito dos currículos ainda “ocidentalizados”. Seu depoimento reforça, assim, não apenas o problema da formação, mas também das atuações individuais de professores para a aplicação da Lei:

Enquanto leciono a minha disciplina procuro abordar aspectos das compreensões da física a partir do olhar dos povos originários e de suas culturas em parte das aulas. Porém a física é uma disciplina cujo currículo ainda está muito atrelado aos conhecimentos ocidentais. (Homem, 45 anos, Física, autodeclarado pardo).

Neste sentido, julgamos importante analisar os relatos de atividades e reflexões realizadas por professores em seu cotidiano. Em sua maioria, os respondentes fazem uma avaliação positiva do impacto de suas atividades, sejam elas de cunho acadêmico ou mais lúdico. Ganham destaque os relatos que apontam uma modificação pontual da cultura escolar ou mesmo substancial em relação ao comportamento da turma. Os professores também destacam, como nos depoimentos abaixo, que a politização de alunos em relação a temas como gênero e raça/racismo, presentes na cultura da internet por exemplo, permitem uma maior conexão com os alunos e o progressivo reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira fora dos formatos populares, que associam as referências afro a aspectos negativos.

O que venho verificando ao longo desses anos é que os estudantes se mostram mais críticos e atentos às questões raciais e de gênero, pois o cotidiano de conversas, apresentações, leituras, criação e produção considerando as questões de raça e gênero abrem possibilidades de outras leituras da realidade e promovem de certa forma letramento racial para todos estudantes: negres e não negres. Uma tentativa recente foi a criação de um grupo de pesquisa com os docentes, mas infelizmente não houve adesão. Pensando que a maior parte do corpo docente é de pessoas brancas, isso diz muito sobre o lugar que as leis em questão ocupam no fazer pedagógicas da escola. (Mulher, 43 anos, disciplinas integradas, autodeclarada parda)

Fico feliz em dizer que as situações positivas se destacam. Os alunos já estão (mais) conscientes e se policiam com relação ao uso de vários termos e posicionamentos racistas. Trabalhamos recentemente com todos os livros da coleção Black Power (...) e os resultados também foram excelentes. Já consigo abordar a cultura/religião sem reações preconceituosas por parte dos alunos. Infelizmente, os responsáveis não



têm a mesma conduta...no ano passado tivemos reclamações quanto ao que foi falado sobre energia durante a palestra de um griô. (Mulher, 34 anos, Disciplinas Integradas EF1, autodeclarada parda)

Como podemos observar com este último relato, alguns professores oscilam entre o impacto positivo de suas atividades e a sua significação sociocultural, pois percebem a dificuldade de generalização de uma postura antirracista na escola, ou ainda o peso das famílias nas crenças e atitudes dos alunos. Mesmo realizando atividades com envolvimentos e reações positivas dos alunos, este elemento não parece ser suficiente para uma consolidação dos conteúdos exigidos pelas leis, tendo em vista que a adesão da comunidade escolar (professores, direção e coordenação, funcionários e responsáveis), muitas vezes, impede a continuidade de atividades ligadas à lei, principalmente em sala de aula. O relato abaixo ilustra também esta oscilação, apontando ainda para uma responsabilização de docentes negros na execução efetiva da lei:

O que há de positivo é que de modo geral as crianças são receptivas ao assunto abordado quando se fala de racismo. Porém tenho a impressão de que este assunto não toma corpo ou concretude nos atos destas crianças quando as famílias não tocam neste tema em casa. Daí, fica muito pesado manter as consciências preocupadas pois nos lares talvez o tema racismo seja visto como menor. Então o racismo vira tema apenas de pretos. E não é isso. Não podemos excluir brancos antirracistas. Sendo antirracistas serão vistos como irmãos parceiros de nossa luta. Mas as famílias brancas não se preocupam. (Homem, 50 anos, História, autodeclarado negro)

Os relatos negativos de professores também aparecem indicando que um efeito rebote pode aparecer, enfatizando casos de racismo na escola ou o preconceito religioso por parte dela ou de famílias. De maneira geral, os principais “entraves” ao desenvolvimento de atividades parece ser de ordem religiosa, seja como resistência da escola ou de famílias.

A escola está inserida em uma área com grande número de famílias de religiões neopentecostais. Esse fato dificulta muito toda e qualquer ação. Ainda estamos iniciando um trabalho de antidemonização das culturas indígenas e africanas, para depois propor ações mais efetivas como feiras, exposições, palestras, etc. (Mulher, 53 anos, anos iniciais, autodeclarada preta)

De modo geral, minha experiência tem sido cada vez mais positiva junto aos estudantes, muitos dos quais já chegam no Ensino Fundamental II demandando tratar dessa temática. Por outro lado, recebi recentemente, e pela primeira vez, uma reclamação formal de responsáveis que me



acusaram de ser um falso professor por falar da Rainha Jinga e discutir racismo com uma de minhas turmas. (Homem, 39 anos, Historia, autodeclarado negro)

Além dos segmentos que relatam reações de alunos (tendo sido os relatos mais frequentes), as atividades que mencionam uma abordagem sobre a cor da pele/cabelos ou outros elementos fenótipos ocupam o segundo lugar nos segmentos mais classificados, indicando uma atenção forte dos professores aos aspectos recreativos e físicos do racismo. Isso significa que, particularmente para o alunado mais novo, os professores identificam uma urgência no tratamento destas questões que facilitam a convivência da turma e permitem elaborar uma conexão entre saber e ser.

Tenho o cabelo curto e mutas vezes deixo ele com volume. Um aluno por volta dos 4 anos falou q não gostava do meu cabelo assim e disse q gostaria q ele estive igual o da amiga (a menina é loira e de cabelo liso). Aproveitei o gancho para trabalhar os livros: Os mil cabelos de Ritinha, o Black Power de Tayo e Akin. Através da literatura infantil consegui mostrar a ele e a turma o quão natural é nosso cabelo. (Mulher, 42 anos, educação infantil, autodeclarada preta)

No ano de 2021, uma menina com ascendência africana e que residia em uma instituição educativa por decisão da justiça (uma vez que os pais perderam a guarda), mais precisamente parda, após eu exibir o curta metragem "Vista Minha Pele" passou a gostar do cabelo, passando a pentear o cabelo no estilo afro e a fazer tranças. (Mulher, 56 anos, História e Sociologia, autodeclarada branca)

Acontece muito de alunos negros ficarem emocionados na aula, com os olhos marejados, por perceberem a cultura afro-brasileira em suas riquezas. Perceberem que construções sociais e históricas estabeleceram muitas visões negativas (por exemplo, que cabelo crespo é ruim). Essas visões negativas pesam sobre eles. Refletir sobre aspectos positivos tira uma parte desse peso das costas. (Homem, 37 anos, Sociologia, autodeclarado branco)

Dentre várias experiências, tem uma que é muito significativa. Sempre trabalho, com a questão da cor de pele e os cabelos, enfim, características dos povos afrodescendentes, para isso uso literatura infanto-juvenil, materiais como lápis cor de pele, entre outros. Logo, que compararamos os diferentes tons de pele, fica estabelecidos pelas próprias crianças, que para pintar a pele de seus personagens em desenho, precisam pintar respeitando a cor de pele do personagem. Eles mesmo me pedem para utilizar o lápis. Ainda dentro desse tema, eles não admitem e questionam



se outro amiguinho criticar aspectos físicos dos colegas. E por ultimo, tenho encontrado um grande apoio e colaboração por parte das famílias. Salvo, raras exceções. (Mulher, 58 anos, educação infantil, autodeclarada negra)

Os depoimentos sobre aspectos fenótipos foram particularmente importantes entre profissionais da educação infantil, pois nesta idade as questões raciais costumam se expressar nas brincadeiras e descobertas do outro. Entretanto, destacamos igualmente dois outros depoimentos de professores de Sociologia e História, onde os conteúdos ministrados e a forma que foram trabalhados parecem afetar profundamente a autoestima de estudantes negros. As reações de estudantes nestes momentos são um “medidor” utilizado por muitos professores para destacar o impacto profundo das Leis para além de sua dimensão curricular: destaca-se a educação, neste momento, como viés de transformação cultural e afetiva, com significado especial de conscientização de estudantes negros.

Os depoimentos resgatados nesta seção demonstram as varias dimensões presentes no debate sobre a eficácia e eficiência da Lei, exigindo uma leitura articulada entre a prática docente e os valores que as informam e os instrumentos à disposição, tal como proposto no inicio deste artigo. Neste sentido, apresentaremos a seguir uma síntese dos resultados atentando para estas articulações, que nos fornecem um panorama dos limites e as possibilidades futuras da educação para as relações étnico-raciais.

6. Síntese dos resultados

A síntese dos resultados da pesquisa revela um panorama sobre os principais instrumentos, práticas pedagógicas e valores discutidos no contexto da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os resultados destacam elementos frequentemente mencionados pelos participantes, bem como ausências significativas, o que oferece uma visão crítica sobre a eficácia e os desafios na aplicação da lei. Entre os instrumentos mencionados, destacam-se os materiais didáticos, o currículo escolar e a formação de professores. Esses elementos foram frequentemente apontados como fundamentais, mas também como insuficientes ou inadequados para a plena implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008. Por outro lado, houve ausência de menções a alguns recursos importantes, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), que são recursos valiosos para a aplicação das leis. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram mencionadas apenas uma vez, sugerindo que sua aplicação pode ser limitada ou pouco



conhecida entre os educadores. Houve também apenas 3 menções aos PPPs das escolas como instrumentos a serem mobilizados.

No que diz respeito às práticas pedagógicas e institucionais, a sala de aula foi o espaço mais discutido, tanto como o principal local de aplicação das práticas quanto como um ambiente onde a falta de apoio institucional é mais sentida. As atividades extracurriculares também foram citadas, especialmente como oportunidades para abordar as questões étnico-raciais, embora sua integração com o currículo regular seja percebida como um desafio. A falta de apoio das instituições educacionais foi um tema recorrente, destacando a necessidade de maior articulação e suporte para os docentes na implementação da lei.

Em termos de valores, o reconhecimento das diferenças e desigualdades raciais foi amplamente citado, refletindo uma conscientização sobre a necessidade de abordar essas questões no ambiente escolar. O combate ao racismo apareceu como um valor central, sublinhando a importância de práticas pedagógicas que desafiem o racismo estrutural. Valores religiosos também foram mencionados, com destaque para a resistência que esses valores podem representar na implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

A pesquisa também identificou aspectos positivos na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tanto do ponto de vista dos instrumentos quanto das práticas institucionais e dos valores presentes nas escolas. Um dos principais aspectos positivos observados foi o conhecimento amplo da existência das Leis entre os profissionais da educação. Esse conhecimento tem gerado uma maior legitimidade para abordar questões étnico-raciais em sala de aula, o que anteriormente poderia ter sido considerado um tema delicado ou controverso. Além disso, há um sentimento de cumprimento parcial da lei, indicando que, apesar das dificuldades, há avanços na sua implementação nas escolas.

As práticas institucionais refletem um foco central no combate ao racismo e à discriminação, especialmente no que diz respeito à aceitação dos fenótipos. As atividades que abordam a cor da pele, cabelos e outros elementos fenotípicos têm ocupado uma posição de destaque, demonstrando que os professores estão atentos aos aspectos recreativos e físicos do racismo. Essas práticas não só abordam o racismo de forma direta, mas também contribuem para a modificação da cultura escolar, com relatos indicando mudanças pontuais, e em alguns casos substanciais, no comportamento das turmas.

Em relação aos valores, as atividades realizadas nas escolas servem para expor e discutir casos de racismo que ocorrem no cotidiano escolar. Além disso, essas atividades são cruciais para criar e sustentar espaços de expressão para estudantes negros, oferecendo-lhes a oportunidade de compartilhar suas experiências e perspectivas. Essas práticas também constroem pontes



importantes para a compreensão de diferentes aspectos do racismo, desde as manifestações mais recreativas até as formas mais profundas e estruturais.

A análise das lacunas na aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 revela desafios significativos que ainda precisam ser enfrentados para uma implementação mais eficaz e abrangente. Essas lacunas se manifestam em diferentes aspectos, desde os instrumentos disponíveis até as práticas institucionais e os valores que permeiam o ambiente escolar. Uma das principais lacunas identificadas é a falta de menções às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Apesar da importância dessas diretrizes, elas foram mencionadas apenas uma vez, o que sugere um conhecimento limitado ou uma subutilização dessas orientações fundamentais. Embora o Princípio 3 das Diretrizes ERER, que enfatiza a valorização da diversidade e o combate ao racismo, seja o mais efetivado, há uma carência significativa na formação de professores para lidar de forma adequada e contínua com as questões étnico-raciais. Além disso, os materiais didáticos disponíveis muitas vezes não são suficientes ou adequados para apoiar a implementação da lei de maneira eficaz.

No âmbito das práticas institucionais, a atuação da escola apresenta lacunas importantes. Em particular, faltam abordagens para temas extremamente sensíveis e críticos, como a violência urbana, o genocídio negro e indígena, e a compreensão das relações entre aspectos estéticos e socioestruturais do racismo. A ausência de discussões sobre esses temas sugere uma limitação no alcance das práticas pedagógicas voltadas para a questão racial. Além disso, há pouco conhecimento ou referência a autores negros e indígenas, o que compromete a diversidade de perspectivas e vozes representadas no currículo escolar.

Por fim, em relação aos valores, a principal lacuna identificada é o combate ao racismo de maneira superficial, sem abordar sua dimensão estrutural e epistemológica. Isso se reflete na tendência de tratar o racismo de forma pontual, em vez de sistêmica, o que limita a compreensão e a eficácia das ações antirracistas. Outro desafio significativo é a resistência encontrada devido a questões religiosas, que pode levar à autocensura por parte dos professores e à dificuldade de implementar práticas pedagógicas antirracistas de maneira plena. Além disso, o pertencimento racial dos alunos e professores emerge como um fator fundamental para a aplicação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na sala de aula, mas essa questão muitas vezes não é adequadamente abordada nas estratégias pedagógicas, limitando o impacto das ações realizadas.



7. Considerações Finais

Ao considerar os desafios e obstáculos para a implementação eficaz da Lei 10.639/03, algumas hipóteses e perguntas emergem como pontos críticos que merecem ser explorados em novos estudos. Essas hipóteses visam aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam a aplicação da lei no cotidiano escolar e os mecanismos pelos quais essas influências ocorrem. Indicamos aqui três hipóteses fortes, baseadas nas análises dos resultados, e três hipóteses mais fracas, que correspondem aos resultados menos sólidos da pesquisa, mas que aparecem em alguns indícios.

Dentre nossa primeira hipótese forte estaria o pertencimento de raça como fator fundamental para a aplicação da Lei no cotidiano escolar. A identificação racial dos professores, gestores e estudantes pode ser um fator determinante na forma como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são aplicadas e recebidas no ambiente escolar. A hipótese sugere que uma maior consciência e pertencimento racial pode favorecer práticas pedagógicas mais alinhadas com os objetivos da lei. A segunda hipótese forte diz respeito às abordagens pontuais favorecidas pela formatação do currículo e a temporalidade escolar. A estrutura curricular e a temporalidade escolar, organizadas em torno de eventos específicos, favorecem abordagens pontuais das questões étnico-raciais, em detrimento de uma abordagem contínua e integrada. Nossa terceira hipótese forte estaria relacionada às abordagens pontuais favorecidas por formação de professores e currículos eurocentrados. A predominância de uma formação docente baseada em perspectivas eurocentradas limita a capacidade dos professores de abordar de maneira eficaz e contínua as questões étnico-raciais, resultando em práticas pedagógicas pontuais.

Outras duas hipóteses podem ser levantadas a fim de se explorar em futuros estudos: a resistência da comunidade escolar por questões religiosas, provocando uma autocensura do professor. Neste caso, a resistência a implementar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tanto por parte de professores quanto da comunidade escolar, pode estar associada a crenças religiosas que resultam em autocensura e em uma abordagem limitada ou superficial das questões étnico-raciais. Em segundo lugar, a ideia de que os instrumentos institucionais são ainda insuficientes, particularmente do ponto de vista da atuação escolar. Os instrumentos disponíveis para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como materiais didáticos, formação docente e apoio institucional, ainda são insuficientes, especialmente no nível da atuação escolar, limitando a efetividade das políticas voltadas para as relações étnico-raciais.



Referências bibliográficas

ALVES, L.; NASCIMENTO DOS SANTOS, W.; TEIXEIRA, D. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei n° 10.639/2003 na percepção de professores.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 103, n. 264, 22 ago. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 11, n. 2, 2022.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Gouverner par les instruments**. Paris: Presses de Sciences Po, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PIO, Alessandra. **12 Anos de Escolarização no Colégio Pedro II**: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós- graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2020. Acesso em: 03/07/2024. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2020/tAlessandra%20Pio%20Silva.pdf>

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies**: approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, UFC, n. 1, p. 7-15, 2008.



SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da; MENDES, Renata Lúcia; OLIVEIRA, Giselda Maria de Souza; MIRANDA, Luciene Aparecida de Lima. Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 119-139, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

VEDUNG, Evert. Policy instruments: typologies and theories. In: BEMELMANS-VIDEC, Marie-Louise et al. **Carrots, sticks, and sermons**: policy instruments and their evaluation. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 2010. p. 21-58.

ZÉLEM, Marie-Christine. Quand l'écologisation des logements impacte la santé des habitants: confort thermique et qualité de l'air intérieur en conflit. **Revue Pollution Atmosphérique**, n. 237-238, 2018.

Recebido em: 03/09/2024

Aceito em: 03/04/2025