

A EFETIVIDADE DAS LEIS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: POR QUE O 20 DE NOVEMBRO NÃO BASTA?

Ana Clara Silva de Lima Alves ¹

Emilly Júlia Câmara de Lima ²

RESUMO

Este estudo aborda os desafios na construção de uma educação antirracista na escola básica, problematizando a distância entre a normatização legal (Leis 10.639/03 e 11.645/08) e a práxis pedagógica, ainda marcada por perspectivas eurocêtricas e ações simbólicas. Fundamentado nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2017), que denuncia a formação docente desconectada das relações étnico-raciais, e de Catherine Walsh (2013), que defende a descolonização epistemológica como eixo curricular, o trabalho analisa como currículos e políticas públicas perpetuam a invisibilização das histórias africana, afro-brasileira e indígena. Articula-se ainda a Silvio Almeida (2019), que evidencia o racismo estrutural nas instituições, e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), crítica à superficialidade na implementação das leis. Por meio de abordagem qualitativa de revisão bibliográfica crítica e análise documental, demonstra-se que a ênfase em datas comemorativas (como o 20 de novembro) e a falta de formação docente específica reforçam abordagens folclorizadas, em detrimento de uma integração transversal e permanente desses saberes. Evidencia-se que documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) são frequentemente reduzidos a diretrizes técnicas, sem promover a reorientação pedagógica necessária para combater desigualdades. Conclui-se que a educação antirracista exige ações sistêmicas: formação docente crítica, revisão de materiais didáticos colonialistas e currículos que articulem saberes plurais à reflexão sobre racismo estrutural. Defende-se que a descolonização da educação não se limita à inclusão de conteúdos, mas demanda transformar estruturas excludentes, resgatando a escola como espaço de resistência e valorização da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: razão instrumental, neoliberalismo educacional, formação humana.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.silvaa@ufpe.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, emilly.jlima@ufpe.br.



INTRODUÇÃO

A promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representou um marco histórico na luta por uma educação que reconheça e valorize a pluralidade étnico-racial do Brasil. Ao tornarem obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, essas legislações sinalizaram um compromisso com a superação do racismo estrutural e com a construção de práticas pedagógicas anticoloniais e inclusivas. Contudo, mais de duas décadas após a aprovação da primeira delas, a distância entre o texto legal e a realidade escolar ainda é profunda e preocupante.

Apesar de constarem no ordenamento educacional e curricular do país, tais diretrizes frequentemente se materializam de forma fragmentada, restrita e simbólica nas escolas. Persiste, no cotidiano pedagógico, uma lógica eurocêntrica que naturaliza a centralidade do conhecimento ocidental como legítimo e universal, relegando saberes e epistemologias negras e indígenas à marginalidade. Em muitos casos, o ensino das relações étnico-raciais é reduzido a práticas sazonais, majoritariamente associadas ao Dia da Consciência Negra, o que gera uma abordagem comemorativa e folclorizada, incapaz de tensionar as desigualdades e promover mudanças estruturais na cultura escolar.

Essa prática evidencia uma contradição fundamental: embora o arcabouço legal seja robusto, a escola brasileira ainda enfrenta dificuldades para romper com heranças coloniais, reproduzindo silenciamentos históricos e apagamentos simbólicos. A ênfase em cumprimentos burocráticos, projetos isolados e atividades estéticas, descolados de reflexão crítica e de continuidade pedagógica, resulta numa “inclusão narrativa” que não questiona privilégios nem as bases estruturais do racismo. Assim, o 20 de novembro, embora simbólica e politicamente relevante, torna-se insuficiente se não acompanhado de uma formação crítica contínua, revisão curricular e compromisso pedagógico com a justiça racial.

Diante desse cenário, é necessário problematizar até que ponto as leis étnico-raciais têm sido, de fato, efetivas na transformação das práticas escolares e na construção de uma educação antirracista. Afinal, mais do que cumprir uma obrigação legal, trata-se de ressignificar o papel da escola enquanto espaço de produção de conhecimentos, identidades e existências. Desse modo, a reflexão proposta neste trabalho busca evidenciar que a efetividade das políticas de educação étnico-racial depende não apenas da inserção de conteúdos, mas de uma revisão profunda de currículos, materiais didáticos, práticas docentes e estruturas institucionais –



transformando o cotidiano escolar em espaço de resistência, memória e valorização da diversidade.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e análise documental, orientada por uma perspectiva crítica e decolonial. A investigação parte do estudo de autores que discutem currículo, relações étnico-raciais e racismo estrutural, como Gomes (2017), Walsh (2013), Almeida (2019) e Silva (2003), a fim de problematizar a efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na educação brasileira e refletir sobre os limites de práticas que se resumem a datas comemorativas, como o 20 de novembro.

Além disso, serão problematizados documentos legais e orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e normativas educacionais. A análise será conduzida por meio de uma leitura crítico-interpretativa, buscando evidenciar como abordagens superficiais e episódicas comprometem a construção de uma educação antirracista contínua e estruturante. Assim, a metodologia permite sustentar uma discussão crítica que defende a necessidade de ações permanentes, formativas e curriculares, para além do simbolismo de datas comemorativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, a efetividade das leis étnico-raciais na educação brasileira, especialmente da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, deve ser compreendida à luz das disputas históricas travadas pelos movimentos sociais negros em busca de reconhecimento e justiça. Embora tais leis representem um marco histórico no processo de democratização curricular, sua implementação ainda se dá de forma fragmentada, pontual e, muitas vezes, folclorizada, limitada a ações comemorativas como o Dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 de novembro. Conforme aponta Gomes (2017, p. 5), a conquista legal não foi uma concessão espontânea do Estado, mas resultado direto da luta do Movimento Negro, já que:

“Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em



uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas”

Dessa forma, o reconhecimento formal da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena surge como resposta à pressão social por reparação e inclusão.

Apesar disso, a distância entre a legislação e a prática educacional revela a permanência de uma estrutura racista que sustenta e legitima a hegemonia eurocêntrica no currículo. Como descreve Gomes (2017), a escola e a universidade brasileira historicamente priorizaram um “conhecimento científico/canônico/eurocêntrico” e relegaram os saberes negros à invisibilidade, tratadas muitas vezes como curiosidade ou folclore. Essa perspectiva contribui para que as leis sejam aplicadas de modo superficial, sem romper com as bases que sustentam a colonialidade do saber. A ausência de formação docente específica constitui uma das principais barreiras para a efetivação das políticas, pois “a legislação é um avanço, mas ela por si só não garante a mudança”, sendo necessária formação para que professores se sintam preparados para abordar a temática.

Nessa direção, a perspectiva decolonial proposta por Walsh (2013) contribui para compreender por que ações pontuais, como atividades isoladas no 20 de novembro, não são suficientes. A autora afirma que a pedagogia decolonial busca transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica-existencial e epistêmica produzida pela colonialidade, indicando que não basta incluir conteúdos, mas transformar estruturas. Para Walsh, a chamada interculturalidade funcional limita-se a acomodar diferenças sem questionar relações de poder, funcionando para reduzir tensões sem alterar a estrutura racial existente. Assim, quando o ensino sobre relações étnico-raciais se resume a datas comemorativas, ele opera dentro dessa lógica funcional, reafirmando o status quo. A autora enfatiza que não se deve “começar pelo diálogo e sim pela pergunta pelas condições do diálogo”, evidenciando que a justiça curricular requer questionar as bases históricas do racismo.

Complementando essa análise, Almeida (2019, p. 16) destaca que o racismo no Brasil é estrutural, sendo “manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico”, o que significa que instituições, inclusive a escola, reproduzem desigualdades porque “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Nesse sentido, a simples existência de leis não transforma práticas se não houver compromisso ativo e contínuo com a educação antirracista. A ausência de políticas efetivas e formativas transforma a escola em “correia de



transmissão de privilégios e violências racistas”, perpetuando representações e currículos excludentes.

Assim, torna-se evidente que o 20 de novembro, isoladamente, não basta. As políticas étnico-raciais não podem se restringir ao plano simbólico, pois “declarações solenes de repúdio ao racismo” (Silva Jr., 2003, p. 99) e ações isoladas se mostram insuficientes para enfrentar a desigualdade estrutural. É preciso compreender as leis como instrumentos de transformação contínua, articuladas a práticas pedagógicas críticas, formação docente permanente e ruptura com modelos eurocêntricos de produção do conhecimento. A efetividade do ensino de história e cultura afro-brasileira, portanto, depende de uma educação comprometida com a emancipação e não apenas com o cumprimento formal da lei, ressignificando a escola como espaço de luta, reconhecimento e reexistência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise empreendida evidencia que a efetividade das leis étnico-raciais na educação brasileira enfrenta tanto limites operacionais quanto barreiras estruturais e epistemológicas. Embora a legislação represente uma conquista histórica e um instrumento jurídico relevante, sua concretização no cotidiano escolar revela tensões entre um projeto emancipatório de sociedade e a continuidade de práticas pedagógicas enraizadas em lógicas coloniais. Assim, os resultados mostram que o problema central não reside na ausência de normas, mas na forma como elas são apropriadas pelas instituições educativas, frequentemente reduzidas a iniciativas superficiais que não alteram o núcleo estrutural do currículo e das relações escolares. Como destaca Silvio Almeida (2019, p. 32), o racismo opera como uma lógica social estruturante, e não como desvio: “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Desse modo, a legislação, quando isolada da disputa política e formativa, tende a ser absorvida pela ordem vigente sem rupturas significativas.

Apesar de avanços pontuais, o que se observa é uma escolarização das leis, isto é, sua conversão em procedimentos burocráticos que cumprem formalidades sem transformação substantiva. A inclusão de temas ligados à população negra e indígena costuma ocorrer de forma episódica, geralmente concentrada na semana ou no mês de novembro, quando o Dia da Consciência Negra se torna o principal dispositivo de visibilização dessas discussões. No entanto, essa visibilidade sazonal não implica centralidade curricular, e sim uma presença marginal, frequentemente folclorizada e estetizada. Tal fenômeno produz uma situação



paradoxal, logo, o marco legal existe, mas opera como símbolo, não como base estruturante da prática docente. Walsh (2013) denomina esse processo como interculturalidade funcional, que “diminui áreas de tensão e conflito sem afetar as relações de poder vigentes”, gerando inclusão aparente, mas manutenção estrutural.

Esse cenário indica que a resistência ao pleno cumprimento das leis não se dá apenas por ignorância ou negligência, mas por uma inércia histórica que naturaliza o privilégio de narrativas eurocentradas. A escola pública, espaço que deveria tensionar desigualdades e promover justiça cognitiva, acaba reproduzindo uma lógica de manutenção da ordem. Ao invés de questionar a ideia de universalidade atribuída ao conhecimento europeu, reafirma-a como parâmetro, relegando os saberes afro-brasileiros e indígenas a uma condição secundária. Nesse sentido, as práticas pedagógicas tornam-se reprodutoras de um epistemicídio cotidiano, muitas vezes sutis, mas profundamente impactantes na construção da identidade e pertencimento de crianças negras e indígenas. Logo, sem formação e compromisso político, a lei não garante a mudança e tende a resultar em práticas decorativas (Gomes, 2017).

Assim, os dados discutidos revelam ainda que a formação docente ocupa lugar central nessa problemática. A maioria dos professores que atualmente atua na educação básica foi formada em currículos que silenciavam ou marginalizavam os conhecimentos de matriz africana. Portanto, mesmo diante da obrigatoriedade legal, muitos educadores não dispõem de subsídios teóricos, metodológicos e afetivos para implementar práticas antirracistas consistentes. Essa lacuna formativa gera insegurança, medo de erro e, por vezes, resistência velada. Quando a discussão racial é tratada como conteúdo periférico, sua execução tende a ficar restrita a atividades lúdicas, apresentações culturais ou confecção de materiais visuais – ações importantes, mas insuficientes se desconectadas de um projeto político-pedagógico de decolonização curricular. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) já apontavam que a formação docente deve “preparar os(as) professores(as) para trabalhar a diversidade e o respeito à diferença étnico-racial”, e ainda reforçam que essa formação deve articular políticas educacionais e práticas pedagógicas, bem como identificar “os componentes curriculares” necessários à implementação. O fato de isso ainda não ocorrer plenamente confirma a lacuna entre norma e prática.

Torna-se evidente, portanto, que o 20 de novembro, isoladamente, opera mais como válvula simbólica do que como dispositivo transformador. Ao invés de funcionar como culminância de um processo contínuo, converte-se em momento único de exposição, sem



repercussão ao longo do ano letivo. Essa dinâmica, longe de promover ruptura, reforça a lógica da exceção: a identidade negra emerge apenas no tempo e espaço delimitados pela escola, enquanto, no restante do calendário, prevalece a hegemonia de referências eurocêntricas. A justiça simbólica prevalece sobre a material, produzindo o que estudiosos definem como “inclusão narrativa”: a ideia de que reconhecer a existência do outro é o bastante, sem disputar poder, sem redistribuir oportunidades e sem reconfigurar estruturas. Conforme Silva Jr. (2003, p. 103), “é insuficiente uma atitude estatal negativa, abstencionista, no sentido de não discriminar”; é necessário um comportamento ativo do Estado para romper desigualdades.

Outro resultado relevante da investigação diz respeito à relação entre currículo e poder. A legislação, ao inserir conteúdos de história e cultura afro-brasileira, tensiona a organização curricular tradicional. No entanto, o currículo prescrito enfrenta a força do currículo oculto, que segue operando através de práticas, discursos e atitudes que reforçam hierarquias raciais. A escola, ao celebrar a diversidade de forma decorativa, neutraliza o potencial político da lei. Em vez de questionar privilégios raciais, evita conflitos e, muitas vezes, trata o racismo como questão individual ou moral, e não estrutural. Essa postura pedagógica, ao ignorar as relações históricas de dominação, fragiliza o alcance da política pública e perpetua a desigualdade racial. O documento oficial afirma que a educação das relações étnico-raciais deve promover estratégias preventivas e de correção de situações de exclusão e discriminação, o que demonstra que o Estado reconhece a necessidade de práticas contínuas, e não episódicas.

Ademais, tornou-se evidente que a luta pela efetivação das leis é, também, uma luta ontológica. Trata-se de reconhecer a humanidade plena de estudantes negros e indígenas, afirmar seus corpos, suas memórias e seus modos de conhecer. A educação antirracista, nesse sentido, não pode se limitar a transmitir conteúdos: ela exige um compromisso institucional com a transformação das condições de existência desses sujeitos na escola. Isso implica combater microagressões, repensar materiais didáticos, ampliar a representatividade nos quadros docentes e de gestão, e valorizar expressões culturais afro-diáspóricas como formas legítimas de conhecimento e experiência.

Portanto, os resultados demonstram que os limites das leis não residem em sua formulação, mas na ausência de um movimento contínuo de enfrentamento ao racismo estrutural. Para que a implementação das políticas étnico-raciais seja efetiva, é necessário deslocar o foco do cumprimento formal para a construção de um projeto ético-político comprometido com a emancipação. Isso exige investimentos em formação inicial e continuada,



tempo institucional para estudo e planejamento, produção de materiais e, sobretudo, coragem para disputar narrativas e questionar padrões historicamente consolidados. Em outras palavras, exige transformar a escola em território de reexistência – espaço de criação, resistência e afirmação do direito de existir plenamente como sujeito histórico, intelectual e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a reflexão crítica aqui delineada converge para uma conclusão irrefutável: a efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não está condicionada apenas à sua existência formal, mas à capacidade da escola brasileira de se despir de sua roupagem eurocêntrica e colonial. O estudo demonstrou que a materialização dessas políticas é contida por uma inércia estrutural que absorve a legislação para o campo do simbólico, neutralizando seu potencial emancipatório. O 20 de Novembro, quando reduzido a um evento isolado e folclorizado, é a expressão máxima dessa dinâmica, operando como uma interculturalidade funcional que oferece a ilusão de inclusão sem jamais confrontar as bases do racismo.

Para que a lei se converta em práxis, é urgente a transição da justiça simbólica para a justiça material. Isso exige um compromisso ativo e contínuo por parte do Estado e das instituições de ensino, combatendo a lógica de que o racismo é um desvio individual e não uma manifestação orgânica da sociedade. O caminho para a reexistência implica investimentos maciços na formação docente, transformando-a de um espaço de reprodução da "monocultura do saber" em um motor de questionamento radical, capaz de prover aos educadores as ferramentas teóricas e afetivas para o enfrentamento cotidiano das desigualdades.

A luta pela educação antirracista, das relações étnico-raciais é, portanto, uma luta ontológica, epistêmica e política. Ela demanda a revisão integral dos currículos, a valorização das epistemologias africanas e indígenas como conhecimento legítimo, a ampliação da representatividade em todos os níveis hierárquicos da escola e, sobretudo, a coragem de transformar cada dia letivo em um ato de Pedagogia Decolonial. A escola não pode se conformar em ser uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas (Almeida, 2019); deve ser um território de disputa narrativa, onde a identidade e a história do povo negro emergem como centralidade, e não como exceção.

Portanto, a eficácia das leis não se consolida na legislação escrita, mas na ação cotidiana, crítica e comprometida de educadores, gestores e comunidades escolares. O 20 de Novembro,



nesse sentido, não pode ser um ponto isolado no calendário, mas a expressão de uma caminhada permanente. A emancipação não se constrói em um único dia de celebração; ela é um processo lento, corajoso e coletivo, tecido na prática diária de quem se recusa a aceitar o silêncio como método e o racismo como destino.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais; coordenação de Djamila Ribeiro).

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

SILVA JR., Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

