

A Temática Indígena na Organização Curricular do Livro Didático do 7º Ano do Ensino Fundamental.

The Indigenous Theme in the Curricular Organization of the Textbook for the 7th Grade of Elementary School

Ramilson Pereira dos Santos

UFT

Mauricio Alves da Silva

UFT

Resumo: Este estudo examina a posição estrutural da temática indígena na organização curricular do livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental *A Conquista* (2024). A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, baseou-se na leitura integral da obra, com identificação dos módulos temáticos, da autoria selecionada e das abordagens da diversidade cultural. A análise foi orientada por categorias derivadas da perspectiva decolonial, especialmente as noções de apagamento simbólico, deslocamento histórico e exclusão curricular. Os resultados evidenciam a inexistência de autoria indígena no sumário e ausência de unidades que integrem produções literárias indígenas como componente estruturante do material. Conclui-se que a diversidade temática anunciada não se traduz em reorganização epistemológica do currículo, mantendo centralidades culturais historicamente consolidadas.

Palavras-chave: Colonialidade do saber. Currículo escolar. Lei 11.645/2008. Literatura indígena. Livro didático.

Abstract – This study examines the structural position of the indigenous theme in the curricular organization of the Portuguese Language textbook for the 7th grade of Elementary School *A Conquista* (2024). The research is qualitative and documentary in nature and was based on a full reading of the textbook, with identification of thematic modules, selected authorship, and approaches to cultural diversity in the proposed activities. The analysis was guided by categories derived from a decolonial perspective, particularly the notions of symbolic erasure, historical displacement, and curricular exclusion. The results reveal the absence of indigenous authorship in the table of contents and the lack of units that integrate indigenous literary productions as a structuring component of the material. It is concluded that the thematic diversity announced in the modules does not translate into effective epistemological reorganization of the curriculum, maintaining historically consolidated cultural centralities.

Keywords: Coloniality of knowledge. Indigenous literature. Law 11.645/2008. School curriculum. Textbook.

1. Introdução

Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha instituído a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica brasileira, a materialização dessa diretriz nos livros didáticos revela permanências que tensionam o discurso oficial da diversidade. O dispositivo legal representou marco jurídico relevante para o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural do país (BRASIL, 2008), posteriormente reafirmado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). No entanto, pesquisas recentes indicam que a implementação dessas normativas ainda enfrenta limites estruturais, frequentemente se concretizando de maneira pontual ou superficial no cotidiano escolar (VALENÇA et al., 2024; VASCONCELOS; ALVES, 2024).

Nos materiais didáticos, a seleção de autores, temas e perspectivas não apenas organiza conteúdos, mas delimita fronteiras de legitimidade cultural. Dorrico e Danner (2018) argumentam que a ausência da literatura indígena nos currículos sustenta formas de exclusão epistemológica, enquanto Campesato (2023) evidencia que a recorrente associação dos povos indígenas ao passado colonial compromete o reconhecimento de sua produção contemporânea. Tais dinâmicas sugerem que a centralidade cultural não se estabelece de modo neutro, mas opera por meio de critérios históricos de validação do conhecimento.

Nesse cenário, o livro didático ocupa posição estratégica como mediador entre prescrição normativa e prática pedagógica. Examinar sua organização torna possível evidenciar como determinadas matrizes culturais são mantidas como referência estruturante, enquanto outras permanecem periféricas ou ausentes na configuração curricular.

O objetivo deste estudo é analisar a presença da temática indígena na organização curricular do livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental *A Conquista* (Beltrão; Gordilho, 2024), buscando identificar como a obra integra ou não produções literárias e perspectivas indígenas contemporâneas.

A análise da organização curricular dos livros didáticos torna-se particularmente relevante, uma vez que esses materiais ocupam posição central na mediação entre as diretrizes educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Ao selecionar autores, gêneros textuais e perspectivas culturais, o livro didático contribui para definir quais narrativas são legitimadas no espaço formativo e quais permanecem

marginalizadas. Nesse sentido, investigar a presença da temática indígena nesses materiais permite compreender como a diversidade cultural prevista nas políticas educacionais se materializa ou não na construção do currículo escolar.

A análise dos materiais didáticos torna-se relevante para compreender como determinadas narrativas culturais são selecionadas, valorizadas ou silenciadas no interior do currículo escolar. Tal investigação permite problematizar não apenas a presença temática dos povos indígenas, mas também as formas pelas quais seus conhecimentos e produções culturais são incorporados ou excluídos das práticas educativas.

2. Materiais e Métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza documental. O corpus de análise foi constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, *A Conquista*, de Eliane Santos Beltrão e Tereza Gordilho (2024).

Inicialmente, realizou-se a leitura integral da obra, com identificação dos sete módulos temáticos e levantamento do sumário, das autoras selecionados e dos gêneros textuais mobilizados. Em seguida, procedeu-se ao mapeamento da presença ou ausência de referências à história, cultura, produções literárias e protagonismo indígena na organização dos módulos.

Posteriormente, a análise concentrou-se em três dimensões: (1) organização temática; (2) seleção de textos e autores; e (3) abordagem da diversidade cultural nas atividades propostas. A análise baseou-se em categorias previamente definidas a partir do referencial teórico adotado, especialmente as noções de apagamento simbólico, deslocamento histórico e exclusão curricular, mobilizadas na seção de discussão.

Os dados levantados foram então confrontados com as diretrizes estabelecidas pela Lei 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (2018), a fim de verificar a correspondência entre prescrição normativa e materialidade curricular.

Por fim, realizou-se interpretação analítico-descritiva dos resultados, orientada por referencial teórico de perspectiva decolonial, visando compreender a posição estrutural da temática indígena no interior da organização curricular da obra.

O estudo limita-se à análise estrutural do material didático, não contemplando a recepção em contexto escolar.

3. Resultados e Discussões

A análise do livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, *A Conquista*, de Eliane Santos Beltrão e Tereza Gordilho (2024), demonstra que a obra se organiza em sete módulos estruturados em torno de temas como cultura, memória, ciência e cidadania, desenvolvidos por meio de diferentes gêneros textuais.

Embora tais eixos sugiram abertura à diversidade, não há nenhuma unidade dedicada explicitamente à história e à cultura dos povos indígenas. Quando esses povos são mencionados, a abordagem ocorre de forma pontual e descontínua, sem repercussão na organização dos capítulos ou na definição dos conteúdos centrais. No sumário, também não se identifica presença expressiva de autores indígenas nem protagonismo indígena na construção temática das unidades.

Nos Módulos 1 (p. 12) e 2 (p. 52), voltados às práticas de leitura e às experiências culturais, não se observam textos ou propostas que abordem histórias, produções culturais ou modos de vida indígenas. O Módulo 3, *Mulheres extraordinárias* (p. 104), ao tratar de trajetórias femininas de destaque, poderia ampliar a representatividade ao incluir mulheres indígenas como protagonistas; contudo, essa possibilidade não se concretiza.

Diante desse panorama, a sistematização dos dados permite organizar as informações no quadro 1:

Quadro 1 – Organização curricular e presença da temática indígena

Módulo	Central	Autoria indígena	Abordagem da temática indígena
1 (p. 12 livro)	Práticas de leitura	Não	Ausente
2 (p. 52 livro)	Experiências culturais	Não	Ausente
3 (p.104 livro)	Mulheres extraordinárias	Não	Ausente
4 (p.148 livro)	Temáticas sociais	Não	Ausente
5 (p.200 livro)	Diálogos culturais	Não	Ausente
6 (p.242 livro)	Saúde e alimentação	Não	Ausente
7 (p.282 livro)	Produção textual	Não	Ausente

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Conforme se observa no Quadro 1, a ausência da temática indígena não se restringe a unidades específicas, mas atravessa a organização global da obra, configurando padrão estrutural na seleção de conteúdos e autores. A diversidade anunciada nos eixos temáticos não se traduz na incorporação efetiva das experiências,

narrativas e conhecimentos dos povos indígenas, que permanecem à margem da proposta formativa.

A leitura detalhada da organização dos módulos evidencia que os temas selecionados pelo material didático priorizam experiências culturais e sociais amplas, porém sem integrar de maneira sistemática produções ou perspectivas indígenas. Mesmo em unidades que tratam de diversidade cultural, memória social ou trajetórias de sujeitos históricos, não se identificam textos de autoria indígena ou atividades que problematizem a presença contemporânea desses povos na sociedade brasileira. Tal configuração revela que a diversidade aparece no material de forma genérica, sem promover deslocamento efetivo das matrizes culturais que estruturam o currículo escolar.

Essa ausência torna-se ainda mais significativa quando se considera que o livro didático ocupa posição central na mediação das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Ao selecionar autores, gêneros textuais e temas de estudo, o material contribui para definir quais vozes são legitimadas no processo formativo. Nesse contexto, quando a literatura indígena não aparece como componente estruturante da proposta curricular, mantém-se uma lógica de seleção cultural que limita a visibilidade das produções intelectuais indígenas no espaço escolar.

3.1 Apagamento simbólico

No livro *A Conquista*, a inexistência de escritores indígenas no sumário e a ausência de unidades que valorizem produções literárias indígenas não constituem simples escolha editorial. Essa configuração revela um padrão de exclusão que dialoga com o que Dorrico (2018) identifica como marginalização histórica da literatura indígena no campo literário brasileiro.

Segundo a autora, a literatura indígena contemporânea constitui expressão estética e política que articula ancestralidade, oralidade, memória e identidade coletiva. Ao defender a necessidade de uma chave analítica própria para sua leitura, Dorrico (2018) destaca que essa produção não pode ser compreendida a partir dos mesmos parâmetros que historicamente privilegiaram narrativas não indígenas. Trata-se de reconhecer sujeitos indígenas como produtores de discurso, e não apenas como personagens representados por outros.

Dorrico e Danner (2018) denominam esse processo de “exílio epistemológico”, ao argumentarem que a exclusão da literatura indígena dos currículos sustenta a

marginalização simbólica do sujeito indígena. A ausência curricular não se limita à falta de representatividade, mas reafirma hierarquias históricas que definem quais saberes podem ocupar o centro do espaço formativo.

A marginalização da literatura indígena no campo educacional pode também ser compreendida como expressão de apagamento simbólico. Conforme argumenta Graúna (2017), a produção literária indígena foi historicamente deslegitimada por critérios etnocêntricos que privilegiaram matrizes culturais eurocentradas. A distinção entre literatura indígena e literatura indigenista evidencia que, durante muito tempo, o indígena foi objeto de representação, e não sujeito de enunciação.

A exclusão dessa produção no espaço escolar contribui para a manutenção de imagens cristalizadas e para a naturalização de hierarquias culturais. No livro *A Conquista*, a inexistência de autoria indígena no sumário e a ausência de unidades dedicadas à literatura indígena exemplificam esse processo de invisibilização simbólica. Quando o material didático não reconhece a literatura indígena como expressão legítima de identidade e memória, perpetua-se um processo de invisibilização que ultrapassa a ausência temática e alcança o plano simbólico.

Aplicada ao material analisado, essa perspectiva permite compreender que a não inclusão de produções literárias indígenas não constitui detalhe pontual, mas evidencia uma organização curricular que mantém determinadas matrizes culturais como hegemônicas. O apagamento simbólico manifesta-se, portanto, na própria estrutura do livro, que não integra a literatura indígena como componente constitutivo da formação leitora.

Essa compreensão do apagamento simbólico não se restringe ao campo literário, mas projeta-se também na forma como os povos indígenas são situados na narrativa histórica escolar, aspecto que será aprofundado a partir da contribuição de Campesato (2023).

3.2 Deslocamento histórico e invisibilização

A invisibilização cultural observada no material analisado dialoga com as reflexões de Campesato (2023) acerca da forma como a historiografia tradicional posicionou os povos indígenas predominantemente no passado colonial. A autora demonstra que, ao longo da constituição do saber histórico moderno, os sujeitos indígenas

foram frequentemente associados à memória da colonização, tendo sua presença contemporânea minimizada ou silenciada.

Ao discutir a escrita indígena contemporânea como gesto político de reexistência, Campesato (2023) evidencia que oralidade e escrita não se opõem, mas se articulam na afirmação do protagonismo narrativo indígena. Nesse sentido, a produção escrita torna-se instrumento de afirmação identitária e de disputa de lugares de enunciação historicamente negados.

A permanência desse deslocamento histórico manifesta-se quando materiais escolares não incorporam produções indígenas contemporâneas, mantendo implícita a ideia de que os povos indígenas pertencem apenas à memória histórica e não à atualidade social. Na organização dos módulos do livro analisado, não se identificam textos que apresentem indígenas como sujeitos contemporâneos produtores de conhecimento, o que reforça essa lógica de marginalização temporal.

3.3 Exclusão curricular

A marginalização simbólica e histórica ganha materialidade quando se observa a organização curricular. Dorrico e Danner (2018) afirmam que a ausência da literatura indígena nos currículos legitima e sustenta a exclusão social do indígena na História oficial, sujeitando-o ao que denominam “exílio epistemológico”

A exclusão curricular não se reduz à ausência de textos específicos, mas revela critérios institucionais de seleção que definem quais tradições culturais ocupam posição central na formação escolar. O currículo, ao organizar conteúdos e autores, produz hierarquias de saber que impactam diretamente a construção da identidade cultural dos estudantes. No caso do livro analisado, a seleção de autores e gêneros textuais concentra-se em matrizes culturais não indígenas, evidenciando que a pluralidade anunciada nos eixos temáticos não se converte em pluralidade epistemológica.

As dimensões simbólica, histórica e curricular aqui discutidas indicam que a exclusão não se configura como evento isolado, mas como expressão de uma lógica mais ampla de organização do saber, que pode ser compreendida à luz da noção de colonialidade do poder formulada por Quijano (2005).

3.4 Estrutura profunda

A ausência sistemática de autoria indígena no livro didático analisado não pode ser interpretada como ocorrência isolada ou escolha editorial circunstancial. À luz da noção de colonialidade do poder formulada por Quijano (2005), a organização do conhecimento moderno está estruturada por hierarquias epistêmicas que classificam saberes, culturas e sujeitos segundo critérios historicamente constituídos no contexto da expansão colonial.

Para o autor, a modernidade consolidou uma matriz de poder baseada na classificação racial e na naturalização do eurocentrismo como referência universal de racionalidade. Essa lógica não se limita ao campo econômico ou político, mas se projeta na produção e legitimação do conhecimento. A colonialidade do saber manifesta-se quando determinados referenciais culturais são tomados como normativos, enquanto outros permanecem subordinados ou invisibilizados.

Nesse sentido, o currículo escolar opera dentro dessa matriz histórica. A seleção de autores, gêneros e perspectivas não ocorre em vazio neutro, mas reflete critérios de legitimação sedimentados ao longo do processo de constituição da modernidade/colonialidade. A estrutura organizacional do livro analisado, ao não integrar de forma sistemática produções indígenas, revela como essa hierarquização epistêmica continua operando no interior das práticas educativas contemporâneas.

3.5 Confronto com a legislação

A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica, configurando marco normativo fundamental para o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural brasileira. Contudo, estudos recentes indicam que a existência da lei não garante sua implementação efetiva. Valença et al. (2024) analisam os desafios na aplicação da legislação, destacando dificuldades estruturais e desigualdades regionais que ainda precisam ser superadas para a consolidação de um currículo verdadeiramente intercultural e inclusivo. De modo semelhante, Vasconcelos e Alves (2024) identificam que, no Ensino Fundamental I, as temáticas previstas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 são abordadas predominantemente em datas comemorativas e de forma superficial, evidenciando limites na efetivação da legislação no cotidiano escolar.

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a valorização da diversidade cultural aparece como princípio orientador. Entretanto, a forma como essa

diretriz se materializa no currículo tem sido objeto de críticas. Carvalho e Scaramuzza (2022), ao analisar a aplicação da lei em contexto amazônico, demonstram que a temática indígena ainda é frequentemente tratada de maneira pontual e estereotipada, limitada a datas comemorativas e práticas superficiais. Pimenta e Ramalhete (2024), ao analisarem o currículo de Língua Portuguesa do ensino médio capixaba, indicam que as literaturas indígenas tendem a ocupar posição periférica e a ser tratadas de modo homogeneizador e superficial, reproduzindo estereótipos sustentados pela narrativa hegemônica.

Embora o recorte empírico seja o ensino médio, os resultados apontam para uma dinâmica curricular mais ampla, em que a presença indígena permanece marginalizada em diferentes etapas da educação básica, especialmente quando a diversidade é incorporada sem reorganizar os eixos estruturantes do currículo.

Além das dimensões legais e curriculares, a discussão contemporânea sobre educação indígena reforça que a transformação não depende apenas da presença formal da temática, mas de reorganização epistemológica mais ampla.

Campani (2024), ao investigar a experiência da comunidade Baré em Nova Esperança, evidencia que a consolidação de uma educação intercultural exige articulação efetiva entre escolarização formal, sustentabilidade territorial e valorização dos saberes tradicionais. A autora demonstra que, apesar dos avanços normativos no campo da educação indígena, persistem tensões estruturais relacionadas à formação docente, às condições institucionais e à superação de práticas historicamente assimilacionistas, o que revela limites na efetivação de propostas pedagógicas que reconheçam os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento.

Desse modo, o confronto entre legislação e materialidade curricular revela uma tensão significativa. Embora o ordenamento jurídico brasileiro determine a valorização da história e da cultura indígena, pesquisas recentes indicam que sua implementação permanece parcial e condicionada a fatores institucionais e pedagógicos. Nesse cenário, a análise do livro didático investigado indica que a pluralidade prevista nos marcos legais ainda não se traduz em efetiva centralidade curricular, mantendo estruturas históricas de seleção e legitimação do conhecimento.

Dessa perspectiva, observa-se que a ausência de produções indígenas contemporâneas não constitui apenas lacuna temática, mas expressa uma forma de organização curricular que continua privilegiando determinados referenciais culturais em detrimento de outros. Tal configuração reforça a necessidade de ampliar o diálogo entre

políticas educacionais, produção editorial e práticas pedagógicas, de modo que a diversidade cultural prevista na legislação educacional possa efetivamente se traduzir em mudanças estruturais no currículo escolar.

4. Considerações Finais

O exame do livro didático *A Conquista* demonstra que a temática indígena não ocupa posição estruturante na organização curricular da obra. A ausência de autoria indígena no sumário, a inexistência de unidades dedicadas à temática indígena e a não integração sistemática de produções contemporâneas indicam que a diversidade anunciada nos eixos temáticos não se converte em pluralidade epistemológica efetiva.

A organização do material revela centralidades culturais historicamente sedimentadas, reproduzindo hierarquizações que limitam o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento. O confronto com a Lei 11.645/2008 e com a BNCC demonstra que a existência de marcos normativos não garante, por si só, reorganização curricular substantiva.

A superação dessa lógica demanda revisão crítica dos critérios editoriais, fortalecimento da formação docente e consolidação de políticas públicas voltadas à reorganização epistemológica do currículo escolar.

Nesse sentido, ampliar a presença de produções literárias indígenas nos materiais didáticos representa passo fundamental para a construção de um currículo mais plural e intercultural. Tal movimento contribui não apenas para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, mas também para a valorização dos povos indígenas como sujeitos contemporâneos produtores de conhecimento, memória e identidade.

Além disso, a incorporação efetiva dessas produções no currículo escolar pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, capazes de ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover uma compreensão complexa da diversidade social brasileira. Ao reconhecer a literatura indígena como parte constitutiva do patrimônio cultural do país, a escola contribui para a construção de uma educação comprometida com o respeito à diferença e com a valorização de múltiplas formas de conhecimento.

Por fim, destaca-se que a análise aqui desenvolvida não pretende esgotar o debate sobre a presença da temática indígena nos materiais didáticos, mas contribuir para ampliar a reflexão acerca dos critérios que orientam a organização curricular na educação básica. Investigações futuras podem aprofundar a análise de outros livros didáticos e considerar

também a forma como esses materiais são utilizados pelos professores em sala de aula. Tal perspectiva poderá oferecer novos elementos para compreender de que maneira a literatura e os conhecimentos indígenas podem ocupar lugar efetivo no currículo escolar, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e com a valorização das múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira.

5. Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2026.

CAMPANI, Giovanna. Indigenous education in Brazil—The case of the Bare people in Nova Esperança: transition to work and sustainability. **Social Sciences**, Basel, v. 13, n. 9, p. 481, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci13090481>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Da oralidade à escrita: povos indígenas, História do Tempo Presente e os desafios no campo educacional. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 40, e 0103, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180315402023e0103>.

CARVALHO, Leila Melo de; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. A temática indígena e a Lei 11.645/2008 no contexto de uma escola pública amazônica em uma leitura decolonial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e17111436150, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36150>.

DORRICO, Julie Stefane. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho, v. 5, n. 2, p. 107-126, 2018.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco. A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na universidade do século XXI. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 75-98, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.7i1.0005>.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. 2017. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direito/militantes/>. Acesso em: 26 fev. 2026.

- PIMENTA, Beatriz Siqueira; RAMALHETE, Mariana Passos. As literaturas indígenas brasileiras no currículo escolar do ensino médio capixaba. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9499>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201-246.
- VALENÇA, André Luiz Santos et al. Políticas educacionais e a implementação da Lei 11.645/2008: impactos na educação afro-brasileira e indígena. **Lumen et Virtus**, v. 15, n. 39, p. 1944-1954, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/levv15n39-026>.
- VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/repod.v13n2a2024.69748>.