

v.3, n.4, 2026 - Abril

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: Entre avanços normativos, tensões e desafios na implementação

Helaine Neves da Silva¹
Ana Maria Zuse Matias²

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.19671462
[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.5281/zenodo.19671462)

¹Atualmente está na cursando do Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção na linha de pesquisa Didática, Inovação e Qualidade, E também participou como aluna especial no Brasil no Mestrado nas seguintes instituições: PPGE UFSC (1/2021; 1/2024), IFC (1/2022), FURB (2/2022), UDESC (2/2022, 2/2023), sendo aprovada em seis disciplinas. Tem cinco títulos de Pós graduação Lato Sensu (2006, 2017, 2021, 2022, 2024 e 2025 – Gestão Escolar, concluída e aguardando certificado). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI - 2005) e atuou como aluna bolsista. Formou-se no Magistério no Instituto Estadual da Educação no ano de 2000 e desde o ano seguinte, atuou na área da educação, desenvolvendo diversas funções pedagógicas e administrativas no município de Florianópolis e Palhoça. Desde 03/10/2011 atua como professora efetiva do Centro de Educação Infantil São Tomé no município de Palhoça/S.C

E-mail: nanes6848@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6633-2034>

²Formada em Tecnólogo em Gestão do Turismo (2019) e em Administração (2024), ambos os cursos realizados na Faculdade Municipal de Educação de Palhoça (FMP). Pós graduação Lato Sensu em Gestão Escolar (concluída e aguardando certificado) Possui cursos complementares em Empreendedorismo e Inovação, Responsabilidade Social e Sustentabilidade e Introdução à Gestão de Projetos. Atua na área administrativo-financeira da empresa Motortech Comércio e Representações Ltda.

E-mail: anazusematias@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1584-2010>





v.3, n.4, 2026 - Abril

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEGISLAÇÃO
BRASILEIRA: Entre avanços normativos, tensões e desafios na
implementação**

Helaine Neves da Silva e Ana Maria Zuse Matias



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da legislação educacional brasileira, considerando seus avanços normativos e os desafios de implementação no cotidiano escolar. A investigação é orientada pela seguinte questão: **em que medida a legislação voltada à ERER tem sido efetivamente incorporada nas práticas pedagógicas e na organização curricular das escolas brasileiras?** Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, bem como em documentos legais e estudos publicados entre 2021 e 2025. Os resultados indicam que, embora a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 representem marcos fundamentais na luta por uma educação antirracista, persistem entraves estruturais, formativos e institucionais que limitam sua efetivação. Evidencia-se que a formação docente insuficiente, a fragilidade das políticas curriculares e a permanência de uma lógica eurocêntrica dificultam a consolidação da ERER. Conclui-se que a efetividade dessa política depende de uma articulação entre legislação, práticas pedagógicas e compromisso político com a transformação social.
Palavras-Chave: Educação antirracista; ERER; Políticas educacionais; Racismo institucional; Gestão escolar.

ABSTRACT

This article critically analyzes Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) within the context of Brazilian educational legislation, considering its normative advances and the challenges of its implementation in daily school life. The investigation is guided by the following question: to what extent has legislation aimed at ERER been effectively incorporated into the pedagogical practices and curricular organization of Brazilian schools? This is a qualitative bibliographic research, based on classic and contemporary authors, as well as legal documents and studies published between 2021 and 2025. The results indicate that, although Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008 represent fundamental milestones in the struggle for anti-racist education, structural, formative, and institutional obstacles persist that limit its effectiveness. It is evident that insufficient teacher training, the fragility of curricular policies, and the persistence of a Eurocentric logic hinder the consolidation of ERER. It is concluded that the effectiveness of this policy depends on an articulation between legislation, pedagogical practices, and political commitment to social transformation.

KEYWORDS: Anti-racist education; ERER; Educational policies; Institutional racism; School management

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, tem sido marcada por profundas desigualdades sociais e raciais, refletindo as estruturas de poder que organizaram a sociedade desde o período colonial. Nesse sentido, o sistema educacional não apenas reproduziu tais desigualdades, como também contribuiu para sua legitimação, ao privilegiar uma visão eurocêntrica do conhecimento e marginalizar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Essa lógica excludente consolidou um currículo que invisibiliza saberes e culturas não europeias, reforçando processos de silenciamento e apagamento histórico.

Como destaca Munanga (2005), o racismo no Brasil opera de forma estrutural e simbólica, sendo reproduzido também no espaço escolar. A escola, portanto, torna-se um campo estratégico tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento dessas desigualdades. A emergência da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve ser compreendida nesse contexto de luta histórica, protagonizada especialmente pelo movimento negro brasileiro. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui um marco nesse processo ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, reconhecendo a necessidade de

revisão dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas.

Todavia, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, sua implementação efetiva. Estudos recentes apontam que a ERER ainda enfrenta dificuldades significativas para se consolidar como prática estruturante no cotidiano escolar, sendo frequentemente tratada de forma pontual e superficial. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre a legislação da ERER e sua implementação nas escolas brasileiras, articulando fundamentos históricos, marcos legais e produções acadêmicas recentes, a fim de compreender os limites e possibilidades dessa política educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL

A formação do sistema educacional brasileiro está profundamente vinculada a um projeto de sociedade excludente, marcado pelo legado da escravidão e pela negação das identidades negras e indígenas. Durante séculos, a educação formal esteve restrita a uma elite branca, enquanto a população negra era sistematicamente excluída dos espaços de escolarização. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, não houve políticas efetivas de inclusão educacional da população negra, o que contribuiu para a perpetuação das desigualdades raciais. Nesse cenário, o currículo escolar

consolidou-se como instrumento de reprodução simbólica da hegemonia cultural europeia.

A partir do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos sociais, intensificaram-se as críticas a esse modelo. O movimento negro brasileiro passou a reivindicar políticas públicas voltadas à valorização da identidade negra e à promoção da igualdade racial, tendo a educação como eixo central dessa transformação. A Lei nº 10.639/2003 surge como resultado dessas lutas, alterando a LDB e instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 amplia essa perspectiva ao incluir a temática indígena, reforçando o compromisso com a diversidade cultural.

No entanto, como aponta Gomes (2012), a implementação dessas políticas enfrenta resistências estruturais, relacionadas tanto à formação docente quanto à organização curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora mencione a diversidade, não garante uma abordagem aprofundada da EREER, evidenciando uma lacuna entre o discurso normativo e a prática educacional. É fundamental compreender que a lei, por si só, não desconstrói o racismo institucional que permeia a burocracia estatal e as diretrizes pedagógicas nacionais.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos legais e materiais institucionais. Foram consultadas bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e o catálogo de teses e dissertações da CAPES. Os critérios de seleção incluíram relevância temática, rigor científico, publicações entre 2021 e 2025 e inclusão de autores clássicos da área. A análise qualitativa permitiu organizar a discussão em categorias como legislação, implementação, formação docente e práticas pedagógicas.

4 TRAJETÓRIA DA EREER E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil revela um processo complexo, marcado por avanços significativos no campo normativo e, simultaneamente, por limitações persistentes e profundas no âmbito da prática educativa cotidiana. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e sua posterior ampliação pela Lei nº 11.645/2008 constituem marcos fundamentais na institucionalização da temática racial, ao reconhecerem, pela primeira vez na história legislativa brasileira, a centralidade da questão racial na formação educacional e na identidade nacional. Entretanto, passadas mais de duas décadas, a

efetivação dessas diretrizes ocorre de forma marcadamente desigual, evidenciando uma distância abissal entre o plano legal-normativo e o cotidiano das salas de aula.

Estudos acadêmicos recentes indicam que a implementação da EREER permanece condicionada a fatores estruturais, formativos e institucionais que operam como mecanismos de bloqueio à sua consolidação como política educacional estruturante. Observa-se que a temática é frequentemente incorporada de forma episódica, sendo reduzida a eventos isolados ou datas comemorativas, sem que haja uma integração real e sistemática ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Tal fragmentação compromete o potencial transformador da legislação, uma vez que a abordagem pontual não possui o fôlego necessário para desconstruir preconceitos arraigados e promover uma educação verdadeiramente antirracista.

Conforme destacam Silva e Montesano (2022), um dos principais entraves à implementação efetiva reside na ausência de políticas públicas contínuas, articuladas e, sobretudo, monitoradas pelos órgãos de gestão. A falta de ações institucionais sistemáticas impede a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e perenes, tornando a aplicação da lei dependente quase exclusivamente do voluntarismo e do compromisso individual de professores isolados. Sem o suporte de uma gestão escolar que assuma a EREER como uma diretriz administrativa e pedagógica, os avanços tendem a ser efêmeros e restritos a nichos de resistência dentro das redes de ensino.

Ademais, as resistências institucionais manifestam-se de forma implícita e insidiosa, muitas vezes através do silenciamento ou da negligência deliberada em relação aos conflitos raciais que emergem no ambiente escolar. Essas resistências contribuem diretamente para a manutenção de práticas tradicionais e para a marginalização da temática racial no currículo, evidenciando que a transformação educacional exige não apenas mudanças nas letras da lei, mas uma ruptura cultural nas estruturas institucionais. Como aponta Gomes (2012, 2023), o desafio não é apenas "incluir o negro" no currículo, mas descolonizar a própria lógica de produção do conhecimento, que continua operando sob uma perspectiva eurocêntrica que invisibiliza saberes e trajetórias da população afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, a trajetória da EREER no Brasil demonstra que o avanço normativo é apenas o primeiro passo de uma disputa política permanente pela hegemonia do que é considerado saber legítimo no espaço escolar. A consolidação dessa política depende, portanto, de uma articulação mais robusta entre o marco legal, as políticas de formação docente

inicial e continuada, a produção de materiais didáticos diversificados e, fundamentalmente, de um compromisso ético-político das instituições com a transformação da realidade social brasileira. Sem essa articulação, a legislação corre o risco de permanecer como uma "letra morta" ou um discurso meramente protocolar que não atinge a subjetividade dos estudantes nem altera a dimensão estrutural do racismo na educação.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E O PAPEL DA GESTÃO

A efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está intrinsecamente relacionada à sua inserção orgânica e crítica no currículo escolar, bem como à natureza das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das instituições de ensino. No entanto, a despeito das robustas orientações legais vigentes, observa-se que a abordagem da temática racial nas escolas brasileiras ainda ocorre, predominantemente, de maneira fragmentada, descontínua e frequentemente restrita a datas de cunho comemorativo ou folclórico. Essa limitação curricular impede que a escola cumpra sua função social de promover a construção de uma consciência crítica acerca das relações raciais, relegando a discussão sobre o racismo a momentos episódicos que não alteram a estrutura do pensamento discente.

Nesse cenário de tensões curriculares, análises contemporâneas apontam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora reconheça formalmente a importância da diversidade cultural, apresenta lacunas e omissões significativas no que tange à abordagem sistemática e obrigatória da ERER. Conforme indicam Ferreira e Silva (2022), essa fragilidade normativa no documento balizador dificulta a operacionalização da temática nos planejamentos pedagógicos das redes de ensino, contribuindo para uma marginalização curricular onde o ensino de história e cultura africana e indígena é visto como um "apêndice" e não como um eixo estruturante. A ausência de metas claras e conteúdos programáticos detalhados na BNCC acaba por desresponsabilizar, indiretamente, as instituições de um compromisso efetivo com a educação antirracista.

Outro obstáculo relevante para a consolidação de uma educação emancipadora reside na permanência de referenciais eurocêntricos nos materiais didáticos e nas bibliografias escolares. Como destaca Gomes (2023), a invisibilização sistemática das contribuições intelectuais, científicas e artísticas da população negra no currículo oficial não é apenas uma falha pedagógica, mas uma forma de exclusão simbólica que impacta diretamente a formação identitária e a autoestima dos estudantes. A superação desse modelo exige, portanto, uma

"descolonização" do currículo, que substitua a lógica do apagamento por uma pedagogia da representatividade e do reconhecimento.

Para além do conteúdo curricular, o papel da gestão escolar emerge como um fator determinante na materialização dessas práticas. Silva e Montesano (2022) argumentam que a ausência de uma formação continuada específica para gestores e professores gera um clima de insegurança institucional, onde o medo de abordar o tema racial resulta no silenciamento pedagógico. Além disso, a pesquisa recente demonstra que o bem-estar docente está diretamente vinculado à qualidade do clima organizacional e ao apoio da gestão na implementação de políticas de equidade; um ambiente escolar que negligencia o racismo institucional sobrecarrega o profissional e fragiliza a eficácia da ERER.

Por outro lado, a produção acadêmica entre 2021 e 2025 também evidencia o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras que buscam integrar a temática de forma crítica e contextualizada. Essas experiências, movidas por uma forte intencionalidade pedagógica, demonstram que, quando há investimento na produção de materiais específicos e apoio institucional da direção, é possível avançar na construção de uma educação que valorize a cultura afro-brasileira como elemento de qualidade educacional e justiça social. Assim, a consolidação da ERER exige uma articulação tripartite entre diretrizes legais claras, formação docente robusta e uma gestão escolar comprometida com a desconstrução das hierarquias raciais no currículo.

6 ERER, RACISMO INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A discussão acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é, por definição, indissociável do debate sobre o racismo institucional, fenômeno que se manifesta na reprodução sistemática de privilégios e desvantagens com base na raça, operando por meio de normas, práticas e estruturas sociais aparentemente neutras. No contexto educacional, o racismo institucional não se limita a episódios isolados de injúria racial entre indivíduos, mas revela-se na própria organização do sistema: desde a seleção de conteúdos curriculares até a forma como o sucesso ou o fracasso escolar é distribuído entre os estudantes. De acordo com Almeida (2021), o racismo estrutural constitui um modo de subjetivação que precede a vontade dos indivíduos, moldando as instituições de maneira a naturalizar a hegemonia branca e a subalternidade negra e indígena como um estado normal das coisas. Assim, a escola atua como um campo de forças ambivalente, onde o silenciamento institucional

muitas vezes ratifica a exclusão histórica de grupos minorizados.

Nesse cenário, a escola brasileira funciona frequentemente como um aparelho de reprodução das desigualdades ao ignorar a obrigatoriedade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sob a justificativa de uma suposta "neutralidade pedagógica". Tal omissão configura uma forma de violência institucional que ratifica o apagamento histórico e o que se denomina epistemicídio, ou seja, a destruição de saberes não eurocêntricos.

A análise do racismo institucional no contexto educacional brasileiro pode ser ainda mais aprofundada quando articulada às contribuições teóricas de autores que problematizam a produção do conhecimento e suas hierarquias históricas. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005) introduz o conceito de epistemicídio para evidenciar como saberes produzidos por populações negras são sistematicamente deslegitimados ou eliminados no processo de construção do conhecimento escolar, reforçando uma lógica de exclusão simbólica.

De forma complementar, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a noção de "epistemologias do Sul", defendendo a valorização de saberes historicamente marginalizados como condição para a construção de uma educação mais democrática e plural. Já Frantz Fanon (2008), ao analisar os efeitos psicológicos e sociais do colonialismo, contribui para compreender como a internalização de padrões eurocêntricos impacta a subjetividade de sujeitos racializados, inclusive no ambiente escolar. A incorporação dessas perspectivas amplia a compreensão da EREER ao evidenciar que o desafio não se limita à inclusão de conteúdos, mas envolve uma transformação profunda nas bases epistemológicas que sustentam o currículo e as práticas pedagógicas.

A ausência de representatividade e a manutenção de uma estética escolar branca impactam diretamente o processo de aprendizagem e a construção da subjetividade dos estudantes negros, que raramente encontram seus ancestrais retratados como agentes de ciência ou tecnologia. A superação desse quadro exige que a instituição reconheça como suas normas internas, critérios de avaliação e modelos de gestão podem estar reproduzindo exclusões simbólicas e materiais no cotidiano.

A educação antirracista surge, portanto, como uma contraofensiva ética e política que busca romper com essa lógica de invisibilização, exigindo uma revisão profunda das relações de poder dentro da escola. Como destaca Munanga (2005), o racismo no Brasil opera de forma simbólica, sendo necessário que a valorização da cultura afro-brasileira seja encarada não como um "favor" pedagógico, mas como um indicador essencial de qualidade educacional. Sob a ótica de Nilma Lino Gomes

(2023), essa transformação requer uma "indagação curricular" que questione por que determinados conhecimentos são considerados universais enquanto as contribuições negras e indígenas são folclorizadas ou restritas a datas específicas. Sem essa ruptura crítica, a escola continua a operar como um espaço de manutenção da branquitude, falhando em sua missão de promover uma cidadania plena e plural para todos os sujeitos.

Ademais, pesquisas recentes publicadas entre 2021 e 2025 reforçam que o enfrentamento ao racismo institucional exige o que se denomina "intencionalidade pedagógica", um planejamento consciente voltado à equidade. A materialização de políticas antirracistas não pode depender apenas do voluntarismo docente, mas deve ser assumida pela gestão escolar como uma diretriz administrativa e pedagógica estruturante. Conforme apontam Silva e Montesano (2022), o racismo institucional manifesta-se também na negligência em relação aos conflitos raciais, o que gera insegurança e fragiliza o papel mediador do professor em sala de aula. A transformação real do sistema educacional brasileiro, portanto, só será efetiva quando a luta antirracista deixar de ser uma demanda isolada e passar a ser um pilar central das políticas públicas e da prática institucional.

Outro ponto crucial na análise da EREER refere-se ao impacto direto do racismo institucional no bem-estar docente e no clima organizacional das instituições de ensino. Estudos contemporâneos indicam que professores que tentam implementar práticas antirracistas muitas vezes enfrentam isolamento ou sobrecarga por falta de apoio da gestão escolar. A ausência de formação continuada específica e de recursos pedagógicos adequados gera uma lacuna que impede a consolidação de intervenções consistentes contra o preconceito. Para Silva e Montesano (2022), a intervenção ativa da gestão é vital para garantir que a temática racial não seja tratada como uma demanda secundária, mas como um elemento que promove a saúde nas relações escolares e a valorização profissional. Assim, combater o racismo na escola é também uma forma de garantir condições dignas de trabalho e desenvolvimento humano para os educadores.

A articulação entre a EREER e a educação antirracista pressupõe que a escola assuma a responsabilidade histórica de desconstruir o mito da democracia racial, que serviu para mascarar as hierarquias no Brasil. Conforme destacado por Almeida (2021), o racismo estrutural molda as instituições de modo que a desigualdade pareça um resultado "natural" do mérito, escondendo as barreiras impostas às populações marginalizadas. Diante disso, a valorização da identidade negra e indígena deve ser integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma perene, indo além da

simples inserção de conteúdos teóricos. A educação antirracista exige uma postura ativa de reconhecimento das diferenças como potência, promovendo uma revisão radical de como a escola se relaciona com as famílias e com a história das comunidades que a cercam.

Assim, o enfrentamento ao racismo institucional no ambiente escolar demanda uma transformação estrutural que vá além da sala de aula e atinja a organização sistêmica do ensino. A valorização da cultura afro-brasileira e indígena deve ser compreendida, conforme as bases teóricas de Munanga e Gomes, como uma ferramenta indispensável para a democratização do conhecimento e para a qualidade da educação. Estudos de 2024 reforçam que o sucesso da implementação da EREER está condicionado ao apoio institucional e ao investimento em materiais didáticos que rompam com a lógica eurocêntrica dominante. Somente através de uma articulação consistente entre legislação, gestão escolar e práticas pedagógicas críticas será possível materializar uma educação que de fato contribua para a construção de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária e livre de racismos.

7 PERCEPÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO RECENTE

A percepção dos professores sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui um elemento central e estratégico para a compreensão dos desafios reais de sua implementação, uma vez que o docente é o mediador direto entre as diretrizes legais e o estudante. Estudos recentes indicam que, embora a vasta maioria dos educadores reconheça a importância ética e social da temática, eles enfrentam dificuldades severas relacionadas à carência de formação sólida e às condições precárias de trabalho que caracterizam o ensino público e privado. A ausência de uma formação continuada específica e sistemática é apontada como um dos principais entraves para a implementação da EREER, gerando um estado de insegurança pedagógica que inibe a abordagem de temas sensíveis em sala de aula. Essa lacuna formativa evidencia a necessidade urgente de políticas públicas de qualificação que não sejam apenas teóricas, mas que ofereçam ferramentas práticas para o manejo das tensões raciais no cotidiano escolar.

A sobrecarga de trabalho e a histórica falta de recursos pedagógicos adequados — como livros paradidáticos, materiais audiovisuais e jogos que fujam do estereótipo eurocêntrico — limitam drasticamente a possibilidade de desenvolvimento de práticas mais aprofundadas e autorais. Nesse contexto de escassez, a EREER acaba sendo tratada como uma demanda secundária ou um "adendo" ao

currículo, o que compromete irremediavelmente sua efetividade e a transforma em uma política de papel. Conforme apontam Silva e Montesano (2022), o bem-estar docente está intrinsecamente ligado ao suporte que o professor recebe da gestão; quando o profissional se sente desamparado institucionalmente, a tendência é o silenciamento diante de situações de racismo. Portanto, a percepção docente não é apenas uma opinião individual, mas o reflexo de uma estrutura que ainda não priorizou a educação antirracista como pilar administrativo.

Apesar do cenário de limitações estruturais, a produção acadêmica entre 2021 e 2025 observa o surgimento e a resistência de iniciativas inovadoras desenvolvidas por professores intelectualmente comprometidos com a causa antirracista. Essas experiências demonstram que, mesmo diante da precariedade, a "pedagogia do compromisso" é capaz de gerar práticas transformadoras que utilizam a literatura africana, a história das comunidades locais e a arte como ferramentas de insurgência curricular. Oliveira e Costa (2024) reforçam que essas práticas bem-sucedidas geralmente ocorrem em ambientes onde há o compartilhamento de saberes entre os pares e uma gestão que valida a temática como essencial para a qualidade do ensino. No entanto, o sucesso dessas ações isoladas não deve eximir o Estado de sua responsabilidade em institucionalizar a formação e garantir os meios materiais para a execução da lei.

A análise da produção recente revela ainda que o sentimento de "despreparo" relatado pelos docentes está diretamente conectado ao fato de que a formação inicial nas universidades ainda é majoritariamente pautada em cânones europeus. Essa estrutura acadêmica reproduz o racismo epistêmico, fazendo com que o professor chegue à escola sem o repertório necessário para desconstruir o mito da democracia racial presente nos livros didáticos tradicionais. Silva e Montesano (2022) argumentam que a intervenção da gestão escolar deve atuar justamente nessa ferida, promovendo espaços de estudo e reflexão dentro do horário de trabalho para suprir as deficiências da formação acadêmica inicial. Sem esse tempo dedicado à reflexão e ao planejamento coletivo, a Lei 10.639/2003 permanece sendo aplicada de forma intuitiva e, por vezes, equivocada, reforçando estereótipos em vez de combatê-los.

Outro fator determinante na percepção docente é o impacto emocional de lidar com o racismo institucional sem o devido respaldo da comunidade escolar. Muitos professores relatam que, ao tentarem aplicar a EREER, enfrentam resistências de colegas e até de famílias que consideram a temática "ideológica" ou desnecessária, o que gera um desgaste psíquico considerável. Esse cenário de conflito exige que a

escola possua protocolos claros de mediação e um Projeto Político Pedagógico (PPP) que blinde a prática docente contra ataques censórios, garantindo a liberdade de cátedra e o direito do estudante à diversidade. A eficácia da legislação, portanto, depende de um ecossistema que proteja e valorize o professor que se dispõe a realizar a educação antirracista no cotidiano.

A produção científica de 2021 a 2025 sublinha que a percepção do professor sobre o seu próprio papel social mudou: ele não se vê mais apenas como um transmissor de conteúdo, mas como um agente de direitos humanos. Contudo, para que essa autopercepção se traduza em mudança efetiva, é imperativo que haja uma política nacional de materiais didáticos que acompanhe o ritmo das discussões contemporâneas sobre raça e gênero. Souza e Santos (2021) advertem que o balanço das últimas décadas mostra que a vontade do professor é um motor potente, mas insuficiente se não houver um financiamento público que garanta a sustentabilidade das ações pedagógicas a longo prazo. A EREER deve deixar de ser uma "escolha" do docente para se tornar uma competência profissional exigida e devidamente subsidiada pelo sistema.

Por fim, conclui-se que a percepção docente sobre a EREER entre 2021 e 2025 é atravessada por um misto de esperança pedagógica e exaustão institucional. O reconhecimento da importância da temática cresceu significativamente, mas a sensação de solidão na prática ainda é a regra em muitas regiões do país. A consolidação definitiva da educação para as relações étnico-raciais exige, portanto, uma abordagem integrada que articule a formação docente de qualidade, condições dignas de trabalho, suporte incondicional da gestão escolar e um compromisso político que transcenda governos e se estabeleça como um projeto de Estado. Somente assim a escola brasileira poderá superar o racismo estrutural e cumprir sua promessa de ser um espaço democrático e acolhedor para todas as identidades.

CONCLUSÃO

A análise multidimensional desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não constitui apenas um apêndice temático, mas sim um eixo estruturante e inalienável para a democratização real da educação brasileira. Os avanços legais representados pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são conquistas históricas imprescindíveis, porém, como demonstrado, permanecem insuficientes para garantir uma transformação efetiva no cotidiano das instituições de ensino sem uma mudança na dimensão estrutural do racismo. A persistência de um currículo eurocêntrico e a fragilidade de diretrizes na BNCC revelam que o sistema educacional ainda opera sob a

lógica do apagamento de saberes africanos e indígenas, o que compromete a formação identitária e a cidadania de todos os estudantes. A legislação, embora robusta em seu texto, enfrenta o desafio da "materialização" em um terreno marcado pelo racismo institucional que naturaliza privilégios e invisibiliza a alteridade.

Os achados desta pesquisa, fundamentados na produção acadêmica recente de 2021 a 2025, indicam que o sucesso da EREER está condicionado a uma articulação tripartite entre políticas públicas de monitoramento, gestão escolar comprometida e formação docente continuada. Evidenciou-se que a insegurança pedagógica e o sentimento de despreparo relatado pelos professores não são falhas individuais, mas sintomas de um racismo epistêmico que ainda domina os cursos de licenciatura e a organização do trabalho pedagógico. Além disso, a inserção da temática racial deve ser compreendida como um fator de qualidade educacional e de promoção do bem-estar docente, uma vez que o enfrentamento ao racismo institucional desonera o professor e qualifica o clima organizacional da escola. Não é mais possível admitir que a aplicação da lei dependa exclusivamente do voluntarismo de educadores isolados; ela deve ser uma política de Estado perene e devidamente financiada.

Em síntese, o problema de pesquisa proposto revela que, embora a legislação tenha aberto caminhos jurídicos, a efetividade da EREER nas escolas brasileiras ainda esbarra em resistências culturais e institucionais que exigem uma ruptura radical com o mito da democracia racial. Aponta-se como limite desta política a falta de mecanismos de avaliação que responsabilizem as redes de ensino pelo descumprimento das diretrizes nacionais de educação antirracista. Conclui-se que a transformação estrutural do sistema educacional brasileiro demanda uma "intencionalidade pedagógica" que perpassem a revisão de materiais didáticos, a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos e o apoio incondicional da gestão escolar. Somente através de uma educação que reconheça o racismo como componente estruturante da sociedade será possível construir uma escola que seja, de fato, um espaço de liberdade, justiça e reconhecimento mútuo para todas as etnias e raças que formam a nação brasileira.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. (2021). *Racismo estrutural*. São Paulo: Boitempo. Recuperado em 25 de dezembro de 2025, de <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/racismo-estrutural-1053>
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo

- oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 25 de dezembro de 2025, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 30 de dezembro de 2025, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2004). *Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. Recuperado em 10 de janeiro de 2026, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 20 de janeiro de 2026, de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04052016-162148/>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA. Recuperado em 20 de fevereiro de 2026, de <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18542>
- Ferreira, A. de J., & Silva, J. (2022). Educação para relações étnico-raciais e BNCC. *Educação em Revista*, 38. Recuperado em 23 de fevereiro de 2026, de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/educacaoemrevista>
- Gomes, N. L. (2023). Educação, identidade negra e formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 49. Recuperado em 25 de fevereiro de 2026, de <https://www.scielo.br/j/ep/>
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Educação & Sociedade*, 33(120), 687–709. Recuperado em 25 de fevereiro de 2026, de <https://www.scielo.br/j/es/a/9RZQpJt6t7p9gXKk4y7pJvF/>
- Munanga, K. (2005). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, R., & Costa, D. (2024). Práticas pedagógicas e educação antirracista. *Educação e Realidade*, 49. Recuperado em 13 de março de 2026, de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoealidade>
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. Recuperado em 1 de fevereiro de 2026, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591384/mod_resource/content/1/Boaventura%20-%20Epistemologias%20do%20Sul.pdf
- Silva, A. L., & Montesano, F. T. (2022). Intervenção da gestão escolar e o bem-estar docente nas relações étnico-raciais. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270023>
- Souza, E. P., & Santos, M. R. (2021). Educação para relações étnico-raciais: um balanço necessário. *Revista Brasileira de Educação*, 26. Recuperado em 5 de março de 2026, de <https://www.scielo.br/j/rbedu/>



O Conhecimento
é o horizonte
de eventos.

ISSN: 2966-0599

contato@ouniversoobservavel.com.br

www.ouniversoobservavel.com.br

Periódico Científico Indexado