

**VINTE E TRÊS ANOS DEPOIS: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL**

**TWENTY-THREE YEARS LATER: IMPLEMENTATION OF LAW 10,639/2003 AND
INSTITUTIONALIZATION OF ANTI-RACIST EDUCATION IN BRAZIL**

 <https://doi.org/10.63330/armv2n9-019>

Submetido em: 29/09/2026 e Publicado em: 06/10/2026

ARM: e262382

Hely Cantalice Neto

Mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UERN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587288393357723>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0947-4064>

Felipe Agenor de Oliveira Cantalice

Professor de História, especialista em História e Gestão Escolar e mestrando em Educação pela UEA e em
Educação e Territorialidade pela UFGD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8398844302616365>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8778-2161>

Resumo

Este artigo constrói uma periodização histórica e institucional da educação das relações étnico-raciais no Brasil, entre a sanção da Lei 10.639/2003 e o Diagnóstico Equidade 2026, levantamento do Ministério da Educação que mediu, pela segunda vez, a implementação daquela lei e da Lei 11.645/2008 nas redes públicas de ensino do país. O problema investigado é o seguinte: por que, mais de duas décadas depois da promulgação da Lei 10.639/2003, a educação das relações étnico-raciais continua sendo objeto de diagnóstico, monitoramento e políticas específicas de indução estatal, em vez de prática consolidada e autoevidente nas redes de ensino brasileiras? A partir de análise documental de fontes legais, normativas e estatísticas oficiais, o artigo distingue analiticamente os momentos de aprovação legal, regulamentação curricular, institucionalização administrativa e implementação cotidiana, mostrando que cada um desses momentos obedece a temporalidade e a lógica próprias, e que sua distância explica a persistência do problema. Argumenta-se que o biênio 2024-2026, com a instituição da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola e a realização de dois ciclos do Diagnóstico Equidade, representa inflexão relevante, na qual o Estado brasileiro passou a medir sistematicamente, em escala nacional, sua própria implementação da lei de 2003. Os dados dos dois ciclos, no entanto, revelam avanço desigual: indicadores de gestão, formação e normatização cresceram significativamente entre 2024 e 2026, ao passo que indicadores de financiamento e de critérios de contratação de profissionais permaneceram estagnados ou regrediram, evidenciando que a



institucionalização da educação antirracista avançou mais como arquitetura administrativa do que como compromisso orçamentário.

Palavras-chave: Educação antirracista; Institucionalização; Lei 10.639/2003; Política educacional.

Abstract

This article builds a historical and institutional periodization of the education of ethnic-racial relations in Brazil, between the sanction of Law 10,639/2003 and the Equity Diagnosis 2026, a survey by the Ministry of Education that measured, for the second time, the implementation of that law and Law 11,645/2008 in the country's public education networks. The problem investigated is the following: why, more than two decades after the promulgation of Law 10,639/2003, does the education of ethnic-racial relations continue to be the object of diagnosis, monitoring and specific state induction policies, instead of a consolidated and self-evident practice in Brazilian education networks? Based on documentary analysis of legal, normative and official statistical sources, the article analytically distinguishes the moments of legal approval, curricular regulation, administrative institutionalization and daily implementation, showing that each of these moments obeys its own temporality and logic, and that their distance explains the persistence of the problem. It is argued that the 2024-2026 biennium, with the institution of the National Equity Policy, Education for Ethnic-Racial Relations and Quilombola School Education and the completion of two cycles of the Equity Diagnosis, represents a relevant inflection, in which the Brazilian State began to systematically measure, on a national scale, its own implementation of the 2003 law. Data from the two cycles, however, reveal unequal progress: management, training and Standardization grew significantly between 2024 and 2026, while financing indicators and professional hiring criteria remained stagnant or regressed, showing that the institutionalization of anti-racist education advanced more as an administrative architecture than as a budgetary commitment.

Keywords: Anti-racist education; Educational policy; Institutionalization; Law 10,639/2003.

1 INTRODUÇÃO

Em 9 de janeiro de 2026, o Ministério da Igualdade Racial publicou nota assinalando que a Lei 10.639/2003 completava vinte e três anos de vigência, ocasião em que reafirmou a educação antirracista como política de promoção da igualdade racial e destacou que a semente plantada pela lei vingou, gerando redes educativas antirracistas comprometidas e incidência no planejamento estatal (Brasil, 2026a). A efeméride convida a uma pergunta que este artigo assume como problema central: por que, mais de duas décadas depois da promulgação da lei, a educação das relações étnico-raciais continua sendo objeto de



diagnóstico, monitoramento e políticas específicas de indução estatal, e não prática consolidada e autoevidente nas redes de ensino brasileiras? Se a lei existe desde 2003, por que o Estado brasileiro ainda precisa, em 2026, medir se ela está sendo cumprida?

A resposta que este artigo propõe não trata a pergunta como sinal de fracasso da legislação, tampouco como comprovação de seu sucesso. Trata-a como convite a distinguir analiticamente quatro momentos que, na literatura sobre implementação de políticas públicas, costumam ser tratados isoladamente, mas que, tomados em conjunto, explicam por que a distância entre a letra da lei e sua efetivação cotidiana pode se estender por décadas sem que isso configure, necessariamente, fracasso normativo. Esses quatro momentos são a aprovação legal, a regulamentação curricular, a institucionalização administrativa e a implementação cotidiana nas escolas. A Lei 10.639/2003 corresponde ao primeiro momento. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 correspondem ao segundo. A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, instituída em 2024, e o sistema de monitoramento que dela deriva correspondem ao terceiro. O quarto momento, a efetiva mudança de prática em cada sala de aula brasileira, é o que o Estado, apenas em 2024 e 2026, passou a medir de modo sistemático e nacional, por meio do Diagnóstico Equidade.

A relevância deste artigo está em oferecer uma leitura articulada dos dois ciclos do Diagnóstico Equidade, realizados em 2024 e 2026, como fonte primária para avaliar empiricamente essa distância entre norma e prática, abordagem que, até onde a pesquisa documental realizada para este artigo permitiu verificar, ainda não havia sido sistematizada dessa forma na literatura acadêmica disponível sobre o tema. Diferentemente de estudos de caso local, frequentes na literatura sobre implementação da Lei 10.639/2003, o Diagnóstico Equidade é levantamento de cobertura nacional, respondido por 97% dos municípios brasileiros e pela totalidade dos estados em sua segunda edição (Brasil, 2026b), o que permite afirmações sobre o quadro nacional de institucionalização da lei com base empírica de amplitude pouco comum na história da política educacional antirracista brasileira.

O recorte temporal deste artigo estende-se de 2003 a 2026, mas concentra ênfase interpretativa no biênio 2024-2026, no qual se concentram os eventos que permitem medir, e não apenas presumir, o estado da implementação da lei. O corpus documental é formado pela Lei 10.639/2003, pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, pela Lei 11.645/2008, pela Lei 12.288/2010, pela Portaria MEC nº 470/2024, que instituiu a Pnerq, e pelos resultados dos dois ciclos do Diagnóstico Equidade, de 2024 e 2026, divulgados pelo Ministério da Educação e repercutidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a Undime, parceira institucional do levantamento (Brasil, 2026b; UNDIME, 2026). O procedimento analítico consistiu em reconstruir a periodização normativa entre 2003 e 2024, e em seguida comparar, indicador a indicador, os resultados do primeiro e do segundo ciclos do Diagnóstico



Equidade, de modo a identificar em que dimensões da política a institucionalização avançou de forma consistente e em que dimensões ela permaneceu estagnada.

Um esclarecimento metodológico sobre as fontes de 2026 é necessário. Os números do Diagnóstico Equidade 2026 aqui utilizados foram confirmados diretamente na página oficial do Ministério da Educação, que divulgou o comparativo entre os dois ciclos em agosto de 2026 (Brasil, 2026b), e na nota da própria Undime, parceira institucional do levantamento (UNDIME, 2026). Um conjunto mais detalhado desses mesmos indicadores, organizado em tabela comparativa, foi localizado em cobertura jornalística especializada em política educacional, publicada em setembro de 2026, a qual cita como fontes o próprio MEC e a nota da Undime de 31 de agosto de 2026 (Prosa Nova, 2026). Esse material jornalístico é utilizado neste artigo apenas como fonte complementar de sistematização, e não como fonte substitutiva das fontes oficiais primárias, exclusivamente para apresentar, de forma organizada, indicadores que a nota oficial do MEC e a nota da Undime também mencionam, mas de modo menos sistematizado. Onde a fonte jornalística acrescenta indicadores não confirmados diretamente nas notas oficiais consultadas, isso é explicitado no corpo do texto.

O artigo está organizado em quatro seções além desta introdução. A primeira reconstrói o momento da aprovação legal, situando a Lei 10.639/2003 como resultado de mobilização anterior do movimento negro brasileiro. A segunda trata da regulamentação curricular e de sua expansão normativa entre 2004 e 2010. A terceira examina a inflexão de 2024, quando a política passa a incorporar instrumentos de gestão e monitoramento. A quarta compara os dois ciclos do Diagnóstico Equidade, de 2024 e 2026, indicador a indicador, para avaliar em que medida a institucionalização recente alterou o quadro nacional de implementação da lei.

2 DA MOBILIZAÇÃO À SANÇÃO: A LEI 10.639/2003 COMO RECONHECIMENTO TARDIO DE UM SABER JÁ CONSTRUÍDO

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira (Brasil, 2003). Tratar essa data como ponto zero da educação antirracista brasileira seria, no entanto, um erro de periodização. Nilma Lino Gomes, em obra de 2017 dedicada especificamente a reconstruir essa trajetória, argumenta que o movimento negro brasileiro deve ser compreendido como educador em sentido próprio, produtor de saberes emancipatórios construídos ao longo de décadas de luta política, e não apenas como grupo de pressão externo que, em determinado momento, obteve êxito legislativo (Gomes, 2017). Sob essa perspectiva, a Lei 10.639/2003 não inaugura a educação antirracista brasileira, mas reconhece formalmente, no plano do direito positivo, uma pedagogia que já vinha sendo construída havia décadas nas organizações do movimento negro, nas frentes negras do início do século



vinte, no Teatro Experimental do Negro e nas mobilizações que se intensificaram a partir da redemocratização.

Essa distinção entre saber já construído e reconhecimento estatal tardio é relevante para o argumento deste artigo porque desloca a pergunta sobre a demora na implementação da lei. Se a educação antirracista fosse compreendida apenas como conteúdo criado pela lei de 2003, sua lenta incorporação às escolas poderia ser lida como resistência ao novo. Compreendida, como propõe Gomes, como reconhecimento tardio de saber já produzido pelo movimento negro, a lentidão da implementação revela algo distinto: a dificuldade das instituições educacionais brasileiras em incorporar, como conhecimento legítimo e central, aquilo que foi historicamente produzido por um movimento social alijado dos espaços de produção acadêmica oficial. Essa dificuldade não é neutra, e retoma, num plano histórico mais amplo, discussão já consolidada na literatura brasileira sobre racismo estrutural nas instituições educacionais.

A sanção presidencial de 2003 ocorreu no primeiro ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, contexto político em que a promoção da igualdade racial ganhou, pela primeira vez na história republicana brasileira, estrutura federal própria, com a criação, ainda em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada diretamente à Presidência da República. A convergência entre a sanção da lei educacional e a criação de estrutura federal de promoção da igualdade racial não é coincidência: ambas decorrem do mesmo ciclo político de reconhecimento institucional de demandas históricas do movimento negro brasileiro, embora cada uma siga, a partir desse ponto de origem comum, sua própria trajetória de institucionalização, com ritmos distintos, como as próximas seções deste artigo demonstram.

3 REGULAMENTAÇÃO E EXPANSÃO NORMATIVA SEM MONITORAMENTO NACIONAL: 2004-2024

O momento da aprovação legal não equivale ao momento da regulamentação pedagógica. Coube ao Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, e da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, instituir 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). Esse documento detalha princípios, conteúdos e orientações pedagógicas, e situa a educação das relações étnico-raciais como responsabilidade de toda a instituição escolar, e não apenas do componente curricular de história. A distância de pouco mais de um ano entre a sanção da lei e a publicação das diretrizes é relativamente curta, se comparada a outros processos de regulamentação de legislação educacional brasileira, e indica que havia, no aparelho de Estado daquele período, condições políticas favoráveis à rápida tradução da obrigação legal em orientação pedagógica.



Essa rapidez inicial não se manteve, no entanto, em relação a um segundo momento de expansão normativa: a incorporação de mecanismos de gestão e monitoramento capazes de acompanhar, com regularidade e cobertura nacional, se e como as diretrizes de 2004 estavam sendo efetivamente aplicadas pelas mais de cinco mil redes municipais e vinte e sete redes estaduais e distrital de ensino do país. Entre 2004 e 2024, esse tipo de instrumento de gestão sistemática simplesmente não existiu em escala nacional. A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou o escopo original da obrigação curricular para incluir também a história e a cultura indígena (Brasil, 2008), e a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, reunindo conjunto amplo de direitos individuais, coletivos e difusos voltados à população negra e reafirmando a educação como instrumento de promoção da igualdade racial (Brasil, 2010). Ambas as leis, contudo, ampliaram o escopo de conteúdo e de direitos, sem criar, elas próprias, sistema de monitoramento nacional específico para acompanhar a implementação curricular determinada em 2003.

Vale registrar que essa lacuna de monitoramento não decorreu de ausência de diagnóstico qualitativo sobre os obstáculos à implementação da lei. Já em 1999, Kabengele Munanga havia reunido, na coletânea *Superando o racismo na escola*, reeditada pelo MEC em 2005, relatos de pesquisadores e professores sobre a persistência de estereótipos raciais em materiais didáticos e sobre a dificuldade cotidiana das escolas brasileiras em tratar pedagogicamente o racismo entre seus estudantes (Munanga, 2005). O diagnóstico qualitativo, portanto, precedeu em décadas o diagnóstico quantitativo de cobertura nacional que só viria a existir a partir de 2024. Essa defasagem entre o conhecimento produzido pela pesquisa educacional brasileira sobre os obstáculos à Lei 10.639/2003 e a capacidade do próprio Estado de medir esses obstáculos em escala nacional é, em si, um dado relevante sobre o ritmo desigual da institucionalização de políticas educacionais antirracistas no Brasil: o saber sobre o problema esteve disponível muito antes do instrumento estatal capaz de monitorá-lo sistematicamente.

O resultado desse desenho normativo foi um período de aproximadamente duas décadas, entre 2004 e 2024, em que a avaliação sobre o grau de cumprimento da Lei 10.639/2003 dependia quase exclusivamente de pesquisas acadêmicas pontuais, de âmbito local ou regional, sem instrumento de cobertura nacional capaz de produzir diagnóstico comparável entre diferentes redes de ensino ao longo do tempo. Essa ausência de instrumento de monitoramento nacional não significa que a lei não estivesse sendo aplicada em lugar nenhum, mas significa que o próprio Estado brasileiro carecia de capacidade de saber, com precisão e em escala nacional, o grau efetivo de sua implementação, situação que apenas começou a ser corrigida a partir de 2024.



4 A INFLEXÃO DE 2024: DA POLÍTICA DE CURRÍCULO À POLÍTICA DE MEDIÇÃO

A Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, a Pneerq, com a finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira, e estabeleceu entre seus objetivos estruturar um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, correspondente, na redação vigente, à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008 (Brasil, 2024). Esse objetivo de monitoramento sistemático materializou-se no Diagnóstico Equidade, levantamento nacional conduzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, a Secadi, em parceria com a Undime, cuja primeira edição ocorreu em 2024 e cuja segunda edição, o Diagnóstico Equidade 2026, foi coletada entre 18 de maio e 22 de julho daquele ano, com participação de 97% dos municípios brasileiros e da totalidade dos estados (Brasil, 2026b).

O próprio MEC descreve essa iniciativa como resposta a uma lacuna de dados cuja ausência comprometia a capacidade estatal de promoção da equidade (Brasil, 2026b). Essa formulação confirma, na voz do órgão formulador da política, o diagnóstico proposto neste artigo: entre 2004 e 2024, o Estado brasileiro careceu de instrumento próprio para medir, em escala nacional, o grau de implementação da Lei 10.639/2003. A criação do Diagnóstico Equidade não é, portanto, apenas política de avaliação entre muitas outras, mas reconhecimento institucional de que a ausência de medição sistemática era, ela própria, parte do problema a ser enfrentado, uma vez que sem dado desagregado por rede de ensino, nenhuma política de indução ou correção de rumo poderia ser desenhada com precisão.

O questionário do Diagnóstico Equidade 2026 foi composto por quarenta e quatro perguntas dirigidas às secretarias de educação, das quais trinta e duas voltadas à educação para as relações étnico-raciais e doze especificamente à educação escolar quilombola (Prosa Nova, 2026, com base em dados do MEC e da Undime). Essa distribuição de perguntas revela a arquitetura dupla da Pneerq, que trata a superação do racismo escolar e a promoção da educação escolar quilombola como dimensões relacionadas, mas distintas, de uma mesma política, cada uma exigindo indicadores próprios de acompanhamento. A comparação entre a primeira edição, de 2024, e a segunda, de 2026, constitui, segundo o MEC, a primeira série histórica nacional sobre o tema, o que permite falar em avanço ou estagnação com base em número, e não apenas em impressão qualitativa (Brasil, 2026b).

5 O QUE DOIS CICLOS DO DIAGNÓSTICO EQUIDADE REVELAM: GESTÃO AVANÇA, FINANCIAMENTO NÃO ACOMPANHA

A comparação entre os dois ciclos do Diagnóstico Equidade revela padrão que merece exame cuidadoso, porque não é uniforme. Entre 2024 e 2026, o percentual de redes municipais que declararam



contar com área específica para a gestão da educação das relações étnico-raciais passou de 15% para 42%, e entre as redes estaduais, o indicador chegou a 100% em 2026 (Brasil, 2026b). No mesmo período, a existência de normativa local sobre educação das relações étnico-raciais cresceu de 43% para 55% entre os municípios e de 74% para 93% entre os estados, a previsão de equidade racial no Plano de Ações Articuladas avançou de 30% para 67% nos municípios e de 56% para 93% nos estados, e a oferta de formações sobre equidade racial cresceu de 48% para 69% entre os municípios, chegando a 100% entre os estados (Prosa Nova, 2026, com base em Brasil, 2026b, e UNDIME, 2026). A adoção de protocolo formal de enfrentamento ao racismo também avançou, de 36% para 53% entre os municípios e de 59% para 93% entre os estados. Esses indicadores, tomados em conjunto, apontam para avanço consistente e generalizado na dimensão de gestão, normatização e formação da política educacional antirracista brasileira entre 2024 e 2026.

Um indicador adicional, de natureza distinta, reforça esse quadro de avanço na capacidade do sistema de produzir informação sobre si mesmo: a proporção de estudantes sem declaração de cor ou raça no Censo Escolar caiu de 24% em 2023 para 10% em 2025, resultado atribuído, em parte, a campanhas de declaração racial que passaram de 66% para 86% nos municípios e de 63% para 93% nos estados (Prosa Nova, 2026). Sem declaração racial dos estudantes, nenhuma análise desagregada por raça sobre desempenho, reprovação ou evasão escolar pode ser produzida com confiabilidade, de modo que esse indicador, embora não trate diretamente do ensino de história e cultura afro-brasileira, é pré-condição estatística para que o próprio Estado consiga, no futuro, avaliar com precisão os efeitos raciais de suas políticas educacionais.

O quadro se torna significativamente menos favorável quando se examinam os indicadores de monitoramento efetivo e, sobretudo, de financiamento. A proporção de redes municipais que efetivamente monitoram a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, distinta da mera existência de normativa ou de área de gestão, avançou apenas de 18% para 34%, e entre os estados, de 30% para 59% (Prosa Nova, 2026). Isso significa que, mesmo em 2026, menos de um terço dos municípios brasileiros efetivamente acompanha se a legislação de 2003 chega à sala de aula, ainda que a maioria já possua, ao menos formalmente, estrutura de gestão para tanto. Mais grave é o indicador orçamentário: apenas 2% dos municípios brasileiros preveem, segundo dados do IBGE citados nessa mesma cobertura, rubrica orçamentária específica para a promoção da igualdade racial, e a proporção de municípios que exigem conhecimento em equidade racial nos concursos públicos da educação caiu de 44% para 16,1% entre os dois ciclos do diagnóstico, numa das poucas métricas que registraram retrocesso, e não apenas estagnação (Prosa Nova, 2026).

Essa disparidade entre indicadores de arquitetura administrativa, que avançam de modo consistente, e indicadores de financiamento e de perfil de contratação, que estagnam ou retrocedem, sintetiza o



argumento central deste artigo sobre a distância entre os quatro momentos da institucionalização de uma política educacional. Uma rede de ensino pode ter avançado nos três primeiros momentos, aprovação legal, regulamentação curricular e institucionalização administrativa, sem que isso garanta avanço equivalente no quarto momento, a efetiva mudança de prática cotidiana, que depende, em última instância, de recursos financeiros e de profissionais capacitados para sustentar o que a arquitetura normativa prevê no papel. A queda na exigência de conhecimento em equidade racial nos concursos públicos de educação é especialmente reveladora quanto a esse risco: mesmo com mais áreas de gestão, mais normativas locais e mais formações declaradas, as redes de ensino brasileiras estão, em média, exigindo menos desse conhecimento específico no momento de contratar seus profissionais, o que sugere possível descolamento entre o discurso institucional de compromisso antirracista e os critérios efetivamente usados para compor os quadros que atuarão, no cotidiano, na implementação da Lei 10.639/2003.

Esses achados dialogam com a distinção, já consolidada na literatura sobre implementação de políticas públicas, entre mudança institucional formal e mudança substantiva de prática. Uma rede de ensino pode aprovar normativa local, criar área específica de gestão e declarar oferta de formação, atendendo aos três primeiros indicadores que mais cresceram entre 2024 e 2026, sem que isso implique, necessariamente, alocação de recursos financeiros permanentes ou alteração dos critérios com que seleciona e contrata seus profissionais, os dois indicadores que mais estagnaram ou retrocederam no mesmo período. A arquitetura administrativa constitui, portanto, condição necessária, mas não suficiente, para a institucionalização substantiva de uma política educacional de longo prazo, leitura compatível com o padrão observado, em outra frente da mesma política, na adoção de protocolos formais de resposta ao racismo escolar: também ali, a existência formal do instrumento normativo tende a não bastar, isoladamente, para garantir efetividade cotidiana, o que sugere que a mesma lógica pode se repetir, em escala mais ampla, na comparação entre os indicadores de gestão e os indicadores de financiamento do Diagnóstico Equidade.

A concentração da educação escolar quilombola nas redes municipais, responsáveis por 92% das 2.736 escolas quilombolas do país, agrava essa leitura (Prosa Nova, 2026, com base em Brasil de Fato, 2026). São exatamente os municípios, entes federativos com menor capacidade fiscal e menor quadro técnico permanente, segundo a literatura consolidada sobre federalismo educacional brasileiro, os principais responsáveis por sustentar a modalidade de ensino que, dentro da Pneerq, exige material didático específico, formação continuada própria e calendário escolar adaptado às dinâmicas comunitárias dos territórios quilombolas. A combinação entre concentração municipal da responsabilidade e escassez de rubrica orçamentária específica para igualdade racial, presente em apenas 2% dos municípios brasileiros, situa a educação escolar quilombola entre as dimensões mais vulneráveis do conjunto de política analisado neste artigo.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta simples em sua formulação, mas complexa em sua resposta: por que, vinte e três anos depois da promulgação da Lei 10.639/2003, a educação das relações étnico-raciais continua sendo objeto de diagnóstico, monitoramento e políticas específicas de indução estatal? A periodização construída ao longo deste artigo permite responder que essa persistência não decorre de fracasso da lei, tampouco pode ser confundida com seu pleno sucesso, mas resulta da distância temporal e institucional entre quatro momentos distintos de qualquer política pública de longo prazo: a aprovação legal, ocorrida rapidamente em 2003 sobre base de mobilização social de décadas, tal como demonstra a obra de Nilma Lino Gomes sobre o movimento negro como educador; a regulamentação curricular, também relativamente célere, concluída já em 2004; a institucionalização administrativa e o desenvolvimento de instrumentos de monitoramento nacional, que levaram duas décadas adicionais para se consolidar, apenas a partir da Pnerq de 2024; e a efetiva mudança de prática cotidiana nas escolas brasileiras, momento que o Diagnóstico Equidade, em seus dois ciclos de 2024 e 2026, começou a medir, mas cuja plena efetivação os próprios dados oficiais mostram ainda distante, sobretudo nas dimensões de financiamento e de critérios de contratação profissional.

A comparação entre os dois ciclos do Diagnóstico Equidade permite uma conclusão qualificada: a institucionalização da educação antirracista brasileira avançou de modo real e mensurável entre 2024 e 2026 nas dimensões de arquitetura administrativa, gestão, normatização local e formação de profissionais, mas não avançou, ou avançou de modo muito mais tímido, nas dimensões de monitoramento efetivo, financiamento específico e critérios de contratação, sendo esta última a única métrica identificada neste artigo que efetivamente retrocedeu entre os dois ciclos. Essa disparidade sugere que a institucionalização recente da Lei 10.639/2003 tem avançado mais como arquitetura administrativa do que como compromisso orçamentário consolidado, distinção que a literatura sobre implementação de políticas públicas já havia antecipado teoricamente, mas que os dados do Diagnóstico Equidade permitem verificar empiricamente, em escala nacional, para o caso brasileiro.

O artigo reconhece limites metodológicos importantes. Parte dos indicadores comparativos entre os dois ciclos do diagnóstico foi obtida por meio de cobertura jornalística especializada que sistematiza dados oficiais do MEC e da Undime, e não diretamente do relatório técnico completo do levantamento, ao qual este artigo não teve acesso integral. Essa limitação foi explicitada ao longo do texto, sempre que a fonte utilizada não era a nota oficial do MEC ou da Undime diretamente consultada. Além disso, o artigo não teve como avaliar a qualidade metodológica interna do questionário do Diagnóstico Equidade, nem a eventual disparidade entre o que as secretarias de educação declaram em questionário autoaplicado e a prática efetivamente observável dentro de cada escola, distinção metodológica que investigação futura, com



trabalho de campo direto, poderia explorar com mais profundidade do que a análise documental aqui empreendida permite.

Persistem, ao final desta investigação, questões relevantes para a agenda de pesquisa em política educacional antirracista brasileira: se a disparidade entre indicadores de gestão e indicadores de financiamento tende a se estreitar nos próximos ciclos do Diagnóstico Equidade, ou se configura padrão estrutural mais persistente; em que medida a queda na exigência de conhecimento em equidade racial nos concursos públicos de educação afeta, no médio prazo, a capacidade das redes de sustentar os avanços de gestão já obtidos; e se a concentração da educação escolar quilombola nas redes municipais, combinada à escassez de rubrica orçamentária específica, tende a ser corrigida por futuras edições da Pneerq, ou se permanecerá como ponto cego da política. A trajetória reconstruída neste artigo, da sanção de 2003 ao diagnóstico de 2026, não responde a essas perguntas, mas oferece a periodização necessária para que investigações futuras as formulem com maior precisão histórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – Pneerq. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2024.

BRASIL. **Ministério da Igualdade Racial.** Lei nº 10.639/2003 completa 23 anos e reafirma a educação antirracista como política de promoção da igualdade racial. Brasília, 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/lei-no-10-639-2003-completa-22-anos-e-reafirma-a-educacao-antirracista-como-politica-de-promocao-da-igualdade-racial. Acesso em: 21 set. 2026.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico Equidade 2026 mostra avanço das políticas de educação étnico-racial**. Brasília, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/agosto/diagnostico-equidade-2026-mostra-avanco-das-politicas-de-educacao-etnico-racial>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL DE FATO. **Municípios brasileiros mantêm 92% das escolas quilombolas, mas apenas 2% deles preveem orçamento para igualdade racial**. 28 ago. 2026. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2026/08/28/municipios-brasileiros-mantem-92-das-escolas-quilombolas-mas-apenas-2-deles-preveem-orcamento-para-igualdade-racial/>. Acesso em: 21 set. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROSA NOVA. **Diagnóstico Equidade 2026**: o que muda na sua escola. 1 set. 2026. Disponível em: <https://prosanova.com.br/diagnostico-equidade-2026-educacao-etnico-racial/>. Acesso em: 21 set. 2026.

UNDIME. **Diagnóstico Equidade 2026 mostra avanço das políticas de educação étnico-racial**. 31 ago. 2026. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/diagnostico-equidade-2026-mostra-avanco-das-politicas-de-educacao-etnico-racial/>. Acesso em: 21 set. 2026.