

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PRÁTICAS DOCENTES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ACARAPE (CEARÁ, BRASIL)**ANTI-RACIST EDUCATION: TEACHING PRACTICES IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF ACARAPE (CEARÁ, BRAZIL)****EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE ACARAPE (CEARÁ, BRASIL)**

10.56238/revgeov16n5-198

Kaé Stoll Colvero Lemos

Doutora em Educação

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: kaecolvero@unilab.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1164-359X>**José Davi Alves da Silva**

Graduando em Licenciatura em Química

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: davialvesilva2@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0333-3187>**Antonia Darlene da Silva Pereira**

Graduanda em Licenciatura em Física

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: antonia.darlene9928a@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0667-4858>**Carlos Henrique dos Santos Moura Silva**

Graduando em Licenciatura em Química

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: c4321678h098@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1104-887>**Maria Graziela Gomes de Lima**

Graduanda em Licenciatura em Física

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: mgraziela.gomes@aluno.unilab.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7189-074X>

Noé Bernardo Dala Catumba

Graduando em Engenharia de Alimentos

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: noecatumba@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3751-9854>**José Francisco Pontes Silva**

Graduando em Enfermagem

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: pontessilva305@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4828-2075>**Vinicius Alves Moraes**

Mestrando do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH)

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: viniciusa@unilab.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2816-6294>**Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: mararita@unilab.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9808-4684>**RESUMO**

O estudo analisa as práticas docentes relacionadas à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Acarape, Ceará. Justifica-se pela necessidade de compreender como professores têm integrado as discussões sobre relações étnico-raciais ao cotidiano escolar, contribuindo para uma educação antirracista e emancipadora. Objetiva-se identificar de que maneira a formação inicial e continuada influencia tais práticas, bem como analisar como as diretrizes legais são incorporadas ao planejamento pedagógico. Para tanto, desenvolveu-se um estudo de caso qualitativo com aplicação de questionário semiestruturado e análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que grande parte dos docentes não participou de formações específicas e que, apesar de algumas iniciativas isoladas, as ações ainda se concentram em momentos pontuais. As sugestões dos professores reforçam a importância da formação continuada, de parcerias institucionais e da produção de materiais didáticos contextualizados. Conclui-se que a efetivação das legislações depende de ações formativas consistentes e de uma articulação coletiva que fortaleça práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Prática Docente. Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores.

ABSTRACT

The study analyzes teaching practices related to the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in public elementary schools in the municipality of Acarape, Ceará. It is justified by the need to understand how teachers integrate discussions on ethnic-racial relations into daily school life,



contributing to an emancipatory and anti-racist education. The objective is to identify how initial and continuing teacher education influences these practices and how legal guidelines are incorporated into pedagogical planning. A qualitative case study was conducted using a semi-structured questionnaire and content analysis. Results show that most teachers have not participated in specific training and that, despite some isolated initiatives, actions still tend to occur at punctual moments. Teachers' suggestions highlight the importance of continuing education, institutional partnerships, and the development of contextualized teaching materials. The study concludes that the effective implementation of the legislation requires consistent training processes and collective efforts capable of strengthening anti-racist pedagogical practices in schools.

Keywords: Anti-Racist Education. Teaching Practice. Ethnic-Racial Relations. Teacher Education.

RESUMEN

El estudio analiza las prácticas docentes relacionadas con la implementación de las Leyes nº 10.639/2003 y nº 11.645/2008 en escuelas públicas de educación primaria del municipio de Acarape, Ceará. Se justifica por la necesidad de comprender cómo los profesores integran las discusiones sobre las relaciones étnico-raciales en la vida escolar, contribuyendo a una educación emancipadora y antirracista. El objetivo es identificar de qué manera la formación inicial y continua influye en estas prácticas y cómo las directrices legales se incorporan a la planificación pedagógica. Para ello, se desarrolló un estudio de caso cualitativo con la aplicación de un cuestionario semiestructurado y análisis de contenido. Los resultados muestran que gran parte de los docentes no ha participado en formaciones específicas y que, a pesar de iniciativas aisladas, las acciones aún se concentran en momentos puntuales. Las sugerencias de los profesores refuerzan la importancia de la formación continua, de las alianzas institucionales y de la elaboración de materiales didácticos contextualizados. Se concluye que la efectividad de las legislaciones depende de procesos formativos consistentes y de una articulación colectiva que fortalezca prácticas pedagógicas antirracistas en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Educación Antirracista. Práctica Docente. Relaciones Étnico-Raciales. Formación Docente.



1 INTRODUÇÃO

No cenário das discussões contemporâneas sobre educação antirracista no Brasil, e particularmente no contexto do Maciço de Baturité, este estudo propõe reflexões acerca das práticas docentes voltadas à efetivação de uma educação antirracista no chão da escola pública. Partimos da compreensão da realidade vivenciada nas múltiplas dimensões sociais, econômicas e culturais, considerando a defesa da diversidade étnico-racial e o combate às práticas discriminatórias e racistas no Município de Acarape, Ceará.

A temática discutida evidencia a constituição da prática docente a partir de uma formação reflexiva (Alarcão, 2003) e comprometida com a educação escolar antirracista, capaz de fomentar, nos alunos e alunas, a consciência de seu papel enquanto protagonistas na luta contra o racismo no Brasil. Trata-se de uma prática docente comprometida com uma educação emancipadora, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos prontos, o desinteresse escolar, a reprovação e a evasão, orientando-se para uma práxis que integra ensinar e aprender em suas múltiplas dimensões.

Para que esse compromisso ético-político se efetive, torna-se indispensável uma formação docente que reconheça a diversidade étnico-racial como princípio estruturante do trabalho pedagógico. Tal necessidade revela limites ainda presentes nos currículos das instituições de ensino superior, que nem sempre contemplam, na formação de professores, discussões sobre desigualdades raciais e suas implicações na escola. Nesse sentido, justifica-se a relevância desta pesquisa, que busca compreender as práticas docentes de professores e professoras que atuam nas escolas públicas de Acarape, Ceará, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando em que medida suas trajetórias de formação inicial e continuada contribuem para práticas emancipatórias e antirracistas em sala de aula. Além disso, busca analisar de que modo esses profissionais têm interpretado e incorporado as orientações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em seu fazer pedagógico, visto que são legislações que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, consolidando um marco para a educação das relações étnico-raciais no país.

Ao tratar dessas questões, buscamos compreender como os processos formativos têm preparado os professores para trabalhar com a diversidade cultural e assumir práticas coerentes com a educação antirracista no cotidiano escolar. Com isso, formulamos a seguinte questão norteadora: em que medida as práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula se voltam para uma educação emancipadora e antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas do Município de Acarape, Ceará? A partir dessa indagação, procuramos desvelar a realidade estudada e ampliar possibilidades de análise e reflexão, de modo a contribuir para a transformação de práticas docentes conservadoras e para o fortalecimento de ações pedagógicas de caráter emancipatório.

Os conceitos de práxis docente e educação antirracista orientam a análise empreendida, entendendo práxis como uma ação refletida e intencional, sustentada pela articulação entre teoria e



prática, conforme discutido por Paulo Freire (1996). No campo da educação das relações étnico-raciais, as contribuições de Gomes (2017), Munanga (2019), Silva (2021) e Carneiro (2005) reforçam que a educação antirracista exige um posicionamento ético, político e pedagógico que confronte o racismo estrutural e valorize os conhecimentos e identidades historicamente silenciados. Esses referenciais permitem compreender a centralidade do professor nesse processo e fundamentam a análise das práticas docentes investigadas.

Ressaltamos que o professor exerce papel central na organização dos conhecimentos e no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que exige postura crítica permanente, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Embora avanços tenham sido observados, muitos cursos de formação ainda não abordam de forma consistente temas relacionados à discriminação racial, o que evidencia que questões importantes precisam, ainda, serem discutidas. Assim, compreender o percurso formativo dos docentes torna-se fundamental para analisar como se estruturam suas práticas e quais elementos favorecem ou dificultam uma atuação comprometida com a equidade racial.

Diante desse conjunto de questões, o objetivo geral do estudo é compreender como se constituem as práticas docentes antirracistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Acarape. Busca-se, como objetivos específicos, identificar de que maneira a formação inicial e continuada contribui para essas práticas, analisar como as orientações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são incorporadas ao cotidiano pedagógico e verificar até que ponto tais processos têm favorecido uma atuação docente voltada ao combate do racismo sistêmico e comprometida com a equidade étnico-racial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão sobre educação antirracista no Brasil pressupõe reconhecer que a escola não está isolada das dinâmicas sociais que estruturam desigualdades. Nessa perspectiva, a concepção de práxis docente discutida por Freire (1996) continua fundamental, pois situa a docência como ação que articula teoria e prática de maneira crítica e intencional. A prática pedagógica, portanto, não se reduz à aplicação de métodos, mas envolve escolhas éticas que orientam o trabalho cotidiano com os estudantes. Essa compreensão é relevante para pensar como os professores elaboram suas práticas diante da diversidade étnico-racial e dos desafios presentes no ambiente escolar.

Nesse debate, a institucionalização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco político e educacional ao reafirmar a necessidade de abordar, na escola, as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Munanga (2019) ressalta, contudo, que mudanças legais não produzem transformações automáticas no cotidiano pedagógico. Para que as diretrizes ganhem corpo, é necessário repensar currículos, materiais e processos formativos, sobretudo porque muitos conteúdos



escolares ainda refletem referências eurocentradas. Assim, compreender a implementação das leis implica investigar as trajetórias formativas dos docentes e as condições institucionais que moldam seu trabalho.

Os estudos de Gomes (2017) reforçam que a educação das relações étnico-raciais depende do compromisso da escola com a valorização de saberes historicamente desconsiderados. A autora destaca que o reconhecimento da pluralidade cultural não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas exige uma perspectiva pedagógica que favoreça a construção de identidades afirmativas entre crianças e jovens. Essa abordagem dialoga com os objetivos deste estudo, que busca compreender como as práticas docentes analisadas incorporam tal compromisso.

Outra contribuição importante é a de Carneiro (2005), ao problematizar o racismo institucional e evidenciar como práticas aparentemente neutras podem reproduzir desigualdades. A escola, nesse sentido, precisa reconhecer como determinados discursos e rotinas podem reforçar estereótipos, demandando formação docente contínua e fundamentada. Essa leitura reforça que a atuação antirracista não se sustenta apenas na boa vontade dos professores, mas na apropriação crítica de referenciais teóricos e metodológicos que permitam identificar e intervir em práticas discriminatórias.

Silva (2021) aponta que, quando a formação docente ocorre de modo fragmentado, as ações em sala de aula tendem a limitar-se a atividades isoladas, muitas vezes concentradas em datas comemorativas. Essa constatação revela um dos desafios abordados nesta pesquisa: compreender em que medida os processos formativos vivenciados pelos professores de Acarape têm possibilitado uma abordagem contínua e crítica das temáticas étnico-raciais.

O conjunto desses referenciais permite situar a educação antirracista como processo que atravessa tanto a formação profissional quanto as condições concretas de trabalho docente. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa atuação ganha ainda mais relevância, pois é nesse período que se constituem muitas percepções das crianças sobre pertencimento, identidade e diferença. Retomando Freire (1996), práticas voltadas à emancipação dependem da capacidade de ajudar os estudantes a compreender criticamente a realidade, o que inclui reconhecer o impacto das desigualdades raciais em suas experiências.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida fundamenta-se em um estudo de caso de natureza qualitativa, orientado pela necessidade de compreender, em profundidade, como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Acarape, Ceará, incorporam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em suas práticas pedagógicas. O estudo de caso, conforme discutido por Yin (2015), permite examinar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, sobretudo quando os limites entre o objeto investigado e o ambiente em que ele se insere não são claramente definidos. Essa abordagem



oferece condições para analisar situações complexas, articulando evidências diversas e observando como determinados processos se manifestam nas práticas cotidianas. No campo educacional, André (2018) destaca que o estudo de caso se mostra particularmente apropriado quando se busca compreender experiências formativas, dinâmicas escolares e interações pedagógicas em perspectiva situada, valorizando a singularidade dos contextos.

Yin (2015) destaca que o estudo de caso constitui uma investigação empírica estruturada, apoiada em cinco componentes fundamentais: a formulação clara das questões de pesquisa, a definição de proposições teóricas ou objetivos orientadores, a identificação da unidade de análise, a lógica empregada para relacionar os dados às proposições e os critérios utilizados para interpretar os resultados. Além disso, defende a triangulação de dados, utilizando múltiplas fontes de evidência, como documentos, entrevistas, observações e registros diversos, como estratégia para assegurar validade e confiabilidade.

A opção metodológica dialoga com autores contemporâneos da pesquisa qualitativa, como Flick (2018) e Creswell (2021), que enfatizam a importância de abordagens flexíveis e interpretativas quando se pretende captar significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados. A pesquisa qualitativa permite compreender discursos, práticas, percepções e contradições, elementos indispensáveis para investigar como docentes têm interpretado e aplicado as diretrizes da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado a professores e professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Acarape, com o propósito de investigar de que modo esses docentes compreendem e incorporam as discussões sobre questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, bem como identificar se tiveram acesso a formações, cursos ou oficinas voltadas à implementação das Leis em análise. O instrumento buscou ainda analisar percepções dos docentes sobre práticas antirracistas realizadas na escola e reunir sugestões para aprimoramento da formação inicial e continuada no campo das relações étnico-raciais. As perguntas abertas possibilitaram a coleta de falas que foram posteriormente analisadas por meio de procedimentos de análise de conteúdo, considerando unidades de sentido, recorrências e contradições, de forma a organizar categorias interpretativas alinhadas aos objetivos da pesquisa.

As perguntas aplicadas foram as seguintes:

1. Você já participou de cursos, oficinas ou palestras na escola que abordassem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica? Se sim, quais?
2. Na sala de aula, você realiza com os estudantes discussões acerca de questões étnico-raciais a partir de tais leis? Se sim, como introduz essa discussão em suas aulas?



3. Na sua opinião, na escola são desenvolvidas práticas antirracistas em sala de aula pelos professores ou pela equipe pedagógica? Se sim, poderia explicitar quais seriam essas práticas?
4. Qual seria a sua sugestão para que as orientações apresentadas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sejam incorporadas à formação de professores, de forma a subsidiar sua atuação docente no enfrentamento do racismo e na promoção da educação para as relações étnico-raciais?

Após a coleta, os dados foram organizados e submetidos a procedimentos de análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e recomendada por Bardin (2016) e Mozzato e Grzybowski (2011) para estudos que buscam identificar regularidades, categorias e sentidos presentes nas respostas dos participantes. A análise de conteúdo possibilita examinar não apenas o que é dito, mas também as recorrências, ênfases e ausências que emergem dos discursos, permitindo a construção de categorias interpretativas alinhadas aos objetivos do estudo.

A sistematização das respostas foi realizada por meio da elaboração de quadros analíticos, nos quais se reuniram as percepções dos docentes sobre formação, práticas antirracistas, experiências pedagógicas e sugestões de aprimoramento. Essa etapa facilitou a visualização de padrões, divergências e aproximações entre os participantes, contribuindo para uma análise rigorosa e coerente com a abordagem qualitativa adotada. A integração entre as categorias e o referencial teórico permitiu interpretar os dados à luz das discussões sobre educação das relações étnico-raciais, práxis docente e formação de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para garantir o cumprimento das normas éticas em pesquisa com seres humanos, os participantes foram identificados por siglas compostas apenas por letras, assegurando anonimato e confidencialidade, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As respostas coletadas por meio do questionário semiestruturado foram organizadas em quadros temáticos que conservam fielmente os enunciados dos participantes e que serviram de base para a análise de conteúdo.



Quadro 1. Participação docente em ações formativas sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Perguntas	Respostas
<p>Você já participou de cursos, oficinas ou palestras na escola que abordassem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica? Se sim, quais?</p>	<p>Não participaram de ações formativas:</p> <p>ELAC: “Não.” SFAC: “Não.” HHAC: “Não.” CCAC: “Não.” MVAC: “Não.” APAC: “Não.” MDAC: “Não.” AFAC: “Não.”</p> <p>Participaram de ações formativas:</p> <p>MAC: “Sim, nas formações promovidas pelo município de Acarape.” KRAC: “Sim, como formação continuada oferecida pela secretaria de educação. Formação em literatura.” FGAC: “Toda minha formação foi realizada na Unilab; temas como esse fizeram parte de toda a minha caminhada.”</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

As respostas evidenciam uma lacuna relevante na formação docente: 72,73% dos professores afirmaram nunca ter participado de ações formativas relacionadas às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, enquanto apenas 27,27% mencionaram ter vivenciado algum tipo de formação, seja nos cursos oferecidos pelo município, em programas de formação continuada da secretaria de educação ou durante a graduação. Esse cenário revela fragilidades estruturais na preparação dos profissionais para atuar de forma alinhada às diretrizes da educação para as relações étnico-raciais, comprometendo a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas e culturalmente inclusivas.

Por outro lado, alguns docentes relataram experiências formativas oferecidas tanto pelo município, quanto pela Secretaria de Educação, destacando a realização de oficinas, palestras e momentos de estudo dedicados às temáticas das relações étnico-raciais. Essas iniciativas apontam para esforços institucionais que, embora ainda insuficientes, representam passos importantes para capacitar os professores e ampliar sua sensibilidade e preparo para desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade racial e a valorização da diversidade.

Além disso, destaca-se o depoimento da docente formada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que enfatiza a presença contínua dessas discussões em sua trajetória formativa. Tal experiência evidencia o papel central das instituições de ensino superior na formação crítica dos futuros professores, especialmente quando incorporam de maneira estruturada conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Formações dessa natureza ampliam a capacidade docente de promover práticas pedagógicas inclusivas, capazes de abordar de forma sistemática temas historicamente negligenciados no currículo escolar brasileiro.



A ausência de formação no tema contrasta com a centralidade que a educação ocupa na produção e reprodução dos modos de vida, como destaca Brandão (2001) ao afirmar que a educação emerge como parte constitutiva das culturas e das relações sociais, reproduzindo saberes, códigos e práticas que estruturam a vida coletiva. Assim, em sociedades marcadas pelo racismo, a escola pode tanto reiterar estruturas discriminatórias quanto atuar como espaço de transformação. Para que a segunda via se concretize, é imprescindível que docentes conheçam, compreendam e apliquem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, contribuindo para a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena e para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Articulando conhecimento científico e experiência cotidiana, docentes tornam-se sujeitos capazes de identificar e enfrentar desigualdades presentes no ambiente escolar. É, portanto, essencial promover espaços permanentes de diálogo entre educadores, nos quais possam compartilhar experiências, discutir desafios e construir soluções coletivas. Tais espaços fortalecem práticas pedagógicas fundamentadas na diversidade, na equidade e no compromisso com uma educação que reconheça e celebre as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

A formação continuada desempenha papel central na consolidação de práticas antirracistas, especialmente quando voltada ao ensino de história e às africanidades. Conforme apontam Furtado e Meinerz (2020), processos formativos estruturados permitem que docentes revisitem concepções cristalizadas e compreendam como estereótipos e narrativas hegemônicas atravessam o cotidiano escolar. As autoras destacam que essa formação favorece a reflexão crítica sobre o currículo, incentiva a construção de abordagens positivas sobre a história afro-brasileira e contribui para desestabilizar subjetividades docentes ainda marcadas por visões eurocentradas. Nesse sentido, a formação continuada torna-se espaço essencial para ampliar repertórios teórico-metodológicos, fortalecer o compromisso ético-político com a educação das relações étnico-raciais e sustentar práticas pedagógicas mais coerentes, sensíveis e emancipadoras.



Quadro 2. Estratégias utilizadas por professores(as) para abordar questões étnico-raciais em sala de aula

Perguntas	Respostas
Na sala de aula, você realiza com os estudantes discussões acerca de questões étnico-raciais a partir de tais leis? Se sim, como introduz essa discussão em suas aulas?	<p>ELAC: “Não.” AFAC: “Não.” CCAC: “Não.”</p> <p>HHAC: “Sim, por meio de rodas de conversas e utilizando textos como referência.”</p> <p>MAC: “Sim, nas aulas, nos estudos de gêneros textuais, escolho obras pensando nas leis e, principalmente, na formação antirracista, assim como em proporcionar o conhecimento em relação à cultura que está presente em nosso cotidiano.”</p> <p>KRAC: “Sim, através das literaturas negras, buscando refletir e questionar com o objetivo que perceba o quanto é rica a literatura e, ao mesmo tempo, libertadora. Torna-se crítico e pensante sobre o seu agir no mundo.”</p> <p>APAC: “Sim, são realizadas discussões sobre questões étnico-raciais em sala de aula, através de debates e rodas de conversa, onde os alunos podem expressar suas opiniões, sempre [...] A reflexão crítica sobre o racismo e a discriminação.”</p> <p>MDAC: “Geralmente trabalhamos a valorização, a pesquisa e o respeito.”</p> <p>SFAC: “[...] O reconhecimento da influência africana na cultura, economia e política brasileira, valorizar a diversidade cultural indígena e combater a [...].”</p> <p>FGAC: “Durante as aulas de história [...] debatemos acerca dessa problemática; principalmente quando falo da história do Brasil.”</p> <p>MVAC: “Sim. Através de dinâmicas e/ou metodologias. Exemplo: Rotação por estações.”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise das respostas apresentadas no Quadro 2 permite observar, de maneira mais próxima ao texto original, dois eixos principais. O primeiro refere-se aos docentes que afirmam não realizar discussões sobre questões étnico-raciais em sala de aula, como ELAC, AFAC e CCAC. Essa ausência pode estar relacionada ao desconhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, às lacunas na formação inicial e continuada e às dificuldades estruturais que limitam o trabalho pedagógico. Mattos e Abreu (2009) ressaltam que a inserção dessas temáticas não pode ocorrer de modo pontual, mas deve ser tratada de forma transversal, o que exige revisão curricular e políticas formativas consistentes. A formação anterior à vigência das leis e a falta de iniciativas sistemáticas também ajudam a explicar esse cenário.

Por outro lado, diversas respostas evidenciam práticas importantes, como rodas de conversa, estudo de textos, debates e uso de obras literárias. Esses recursos favorecem a reflexão crítica e o diálogo sobre racismo, discriminação e diversidade cultural, aproximando os conteúdos trabalhados do cotidiano dos estudantes. Há também a valorização de literaturas negras como instrumento pedagógico, destacando sua relevância estética e identitária. As práticas relatadas por MAC e KRAC, por exemplo, reforçam a importância de introduzir produções de autores negros e temas relacionados às relações étnico-raciais, ampliando repertórios culturais e fortalecendo perspectivas críticas.



Outras respostas apontam metodologias centradas na pesquisa, na valorização cultural e no respeito às diferenças, reconhecendo a influência africana na formação social brasileira. Nesse conjunto, destacam-se as falas de SFAC e MDAC, que enfatizam a importância de ressaltar as contribuições afro-brasileiras e indígenas no processo escolar. Além disso, há docentes que utilizam dinâmicas e metodologias ativas, como a rotação por estações, com o objetivo de promover maior interação e participação dos estudantes.

A partir desses elementos, constata-se que parte dos docentes adota práticas diversificadas e coerentes com a perspectiva antirracista, por meio de debates, rodas de conversa, uso de literaturas e metodologias interativas. Essas ações dialogam com a concepção de educação antirracista apresentada por Troyna e Carrington, discutida por Ferreira (2012), segundo a qual a promoção da igualdade racial exige estratégias curriculares e pedagógicas voltadas para a eliminação de discriminações em nível individual e institucional.

Entretanto, essas práticas não se distribuem de forma homogênea entre os professores. Enquanto alguns demonstram compromisso contínuo com a temática, outros não a abordam devido à ausência de formação inicial e continuada ou à falta de apoio institucional. Martins e Pimenta (2020) destacam justamente que a ausência do tema na formação docente e as condições precárias de trabalho dificultam a incorporação das relações étnico-raciais à prática escolar.

Esse quadro se relaciona ao debate sobre formação docente em uma sociedade marcada por desigualdades, como analisam Maluf, Albuquerque, Colvero, Berraoui e Nicolete (2025), ao enfatizarem que a educação contemporânea exige profissionais capazes de compreender criticamente as transformações sociais e intervir de forma reflexiva. Nesse sentido, a necessidade de práticas pedagógicas interculturais, ressaltada por Colvero, Silva e Araujo (2021), evidencia que a didática escolar ainda é influenciada por perspectivas eurocentradas, distantes das vivências dos sujeitos e das realidades socioculturais da escola.

Diante do exposto, comprehende-se que a implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 exige mais que ações pontuais, pois demanda políticas formativas contínuas, currículos que integrem a temática de maneira consistente e materiais didáticos contextualizados. Como defendem Alferes e Mainardes (2011), a formação continuada deve valorizar o conhecimento científico, o caráter socio-histórico da prática docente e o desenvolvimento da consciência crítica. Assim, ao articular os achados empíricos com as contribuições teóricas, torna-se evidente que a construção de uma educação antirracista depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas reflexivas e formação docente comprometida com a transformação social.



Quadro 3. Percepções docentes sobre práticas antirracistas desenvolvidas na escola

Perguntas	Respostas
<p>Na sua opinião, na escola são desenvolvidas práticas antirracistas em sala de aula pelos professores ou pela equipe pedagógica? Se sim, poderia explicitar quais seriam essas práticas?</p>	<p>ELAC: “Essas práticas costumam ser desenvolvidas em datas específicas. Por exemplo, no dia da consciência negra.” CCAC: “Sim, em especial no dia da consciência negra.” MVAC: “Sim. Mas infelizmente estas ações acontecem prioritariamente na semana da consciência negra.” FGAC: “Geralmente essas práticas são desenvolvidas na data de 20 de novembro. Ações como seminários, práticas e apresentação no pátio da escola.” HHAC: “Sim, projetos e eventos relacionados a possíveis conscientizações. Além disso, cada professor desenvolve individualmente em suas aulas.” KRAC: “Sim, a equipe pedagógica sempre orienta os professores para que essas práticas não sejam efetivadas dentro do espaço escolar, por isso campanhas e diálogo, roda de conversas sobre causas e consequências são muito importantes.” AFAC: “Sim, atividades de leituras e discussões (rodas de conversas), mais especificamente nas aulas de língua portuguesa e religião.” MDAC: “Sim, trabalhamos o respeito com todos, independente de raça, religião, opções ideológicas.” SFAC: “Sim, através de inclusão de conteúdo, trazendo alguma representatividade, debates.” APAC: “Sim, a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena; eventos culturais e projetos [...].” MAC: “Sim, diariamente, ao perceber alguma expressão que remete à desvalorização da cultura afro-brasileira, tratamos de imediatamente explicar e corrigir a fala. Logo após, relembramos algum texto já trabalhado o tema e, nas aulas seguintes, apresentamos novamente a temática.”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise das respostas evidencia que muitas práticas antirracistas ainda ocorrem de forma pontual e concentradas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Essa recorrência, mencionada por ELAC, CCAC, MVAC e FGAC, revela uma abordagem fragmentada, que não integra o debate racial ao currículo de maneira contínua, o que limita a compreensão crítica dos estudantes e reduz a efetividade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Apesar disso, observa-se a existência de iniciativas institucionais e individuais que buscam inserir a temática no cotidiano escolar, como campanhas, rodas de conversa e projetos de conscientização. Nas aulas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso, algumas dessas ações aparecem com maior frequência, sobretudo por meio de metodologias dialógicas que favorecem a reflexão crítica sobre racismo e diversidade cultural. Em certas falas, como a de MDAC, nota-se a valorização do respeito e das diferenças, ainda que essa abordagem precise ser articulada aos conteúdos específicos das relações étnico-raciais previstos nas legislações, evitando que o debate se restrinja a uma noção ampla de cidadania.

Outras respostas destacam ações de representatividade, debates sobre preconceito e a inclusão pontual de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, o que contribui para a



formação de sujeitos críticos e sensíveis à pluralidade cultural. Entre os pontos positivos, sobressai o relato sobre intervenções imediatas diante de manifestações discriminatórias, o que demonstra uma postura alinhada ao enfrentamento pedagógico do racismo.

Contudo, a predominância de ações esporádicas indica que a abordagem permanece superficial, conforme já alertavam Fátima e Prado (2016), que destacam a tendência de limitar o tema a momentos específicos do calendário escolar. A superação desse quadro exige formação docente contínua, revisão curricular e metodologias capazes de promover práticas pedagógicas antirracistas com maior sistematicidade. Gomes (2002) reforça que a escola deve assumir papel ativo na construção de representações positivas e no questionamento das dinâmicas discriminatórias, o que demanda professores preparados, recursos didáticos adequados e condições de trabalho que permitam o desenvolvimento pleno das ações previstas nas legislações.

Assim, a efetivação de uma educação antirracista depende não apenas do compromisso individual dos docentes, mas de políticas públicas consistentes, investimentos institucionais e da constituição de redes colaborativas que envolvam a escola, a gestão e as famílias. Somente com essa articulação será possível consolidar práticas pedagógicas contínuas, críticas e representativas, capazes de enfrentar desigualdades estruturais e promover uma educação verdadeiramente democrática.

Quadro 4. Sugestões para a formação docente com foco nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008)

Perguntas	Respostas
Qual seria a sua sugestão para que as orientações apresentadas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sejam incorporadas à formação de professores, de forma a subsidiar sua atuação docente no enfrentamento do racismo e na promoção da educação para as relações étnico-raciais?	<p>ELAC: “Promover atividades que valorizem a diversidade, dessa forma podendo combater o preconceito. É importante criar debates sobre o tema étnico-racial. Fazer atividades como jogos africanos, contação de histórias que abordam a cultura negra e indígena.”</p> <p>AFAC: “Trabalhar a temática de modo mais aprofundado e rotineiro, e atividades que envolvam a escola no geral.”</p> <p>HHAC: “Acredito que os primeiros passos já estão sendo dados.”</p> <p>CCAC: “Para que as diretrizes das leis sejam efetivamente incorporadas na formação docente, é fundamental que os cursos de licenciatura incluam disciplinas específicas sobre história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, a formação continuada de professores deve abordar práticas pedagógicas antirracistas, garantindo que educadores tenham conhecimento e sensibilidade para trabalhar a temática em sala de aula.”</p> <p>MAC: “Acredito que a parceria entre a universidade e a educação básica é uma possibilidade de melhoria na formação continuada dos professores. Pois, ao responder esta entrevista, alguns colegas afirmam que trabalham, no entanto, não com tanta frequência. Sendo formada na Unilab, já percebo a necessidade urgente de aproximar cada vez mais essas temáticas no cotidiano escolar.”</p> <p>KRAC: “Realização de oficinas, realização de campanhas sobre a temática, entre outras ações, pois é necessário debater e discutir essa realidade que afeta a sociedade em geral. Dar lugar de fala a muitos que muitas vezes foram ou são silenciados. A cultura negra tem um papel importante na formação crítica e cidadã; dessa forma, se faz necessária a introdução dessa temática nas formações docentes e nas nossas salas de aula.”</p>



	<p>APAC: “Capacitação continuada, com foco na implementação das leis e no desenvolvimento de práticas antirracistas; distribuição de materiais didáticos que auxiliem os professores a trabalhar a temática de forma contextualizada e engajadora.”</p> <p>MDAC: “Creio que não é bom focar nesse tópico, mas sempre no respeito e valorização.”</p> <p>SFAC: “As orientações ou sugestões são levar o conhecimento dessas leis não só para as escolas, mas para as comunidades, a fim de conscientizar sobre a importância da mesma.”</p> <p>FGAC: “A implementação efetiva da lei nos materiais didáticos seria um bom avanço.”</p> <p>MVAC: “Que fossem realizados cursos de formação onde o assunto fosse colocado de maneira transversal.”</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas indicam práticas inclusivas que envolvem debates sobre etnia e raça, atividades culturais como jogos africanos e contação de histórias, bem como ações de valorização das identidades negras e indígenas. Há convergência entre falas como as de ELAC e KRAC ao defenderem oficinas, campanhas e espaços de discussão, o que evidencia uma compreensão comum sobre a necessidade de abordar temas étnico-raciais de forma sistemática no ambiente escolar. Também aparecem preocupações quanto à necessidade de tornar essas ações mais rotineiras e abrangentes, embora os avanços ainda sejam considerados tímidos diante das limitações estruturais.

A formação inicial e continuada é um ponto recorrente, sendo destacada por CCAC, MAC e APAC como condição essencial para consolidar práticas antirracistas. Esses docentes reforçam que disciplinas sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena devem integrar os cursos de licenciatura. Além disso, enfatiza-se a importância de parcerias entre universidades e escolas como estratégia para fortalecer a formação docente e enfrentar os desafios da implementação das leis, permitindo maior aproximação entre teoria e prática.

As respostas também ressaltam o papel da cultura negra na formação crítica e cidadã dos estudantes e a necessidade de garantir espaços de fala para grupos historicamente silenciados. Soma-se a isso a demanda por materiais didáticos adequados, uma vez que muitos professores relatam a falta de bibliografia e recursos pedagógicos, como mostram os achados de Godoi et al. (2021). Diante dessa escassez, práticas inclusivas tornam-se difíceis de sustentar, o que reforça a urgência de materiais que representem positivamente populações negras e indígenas.

Outros aspectos mencionados incluem a valorização da diversidade, a ampliação das ações para além do espaço escolar e a integração da temática nos materiais didáticos. Há ainda sugestões para cursos de formação com abordagem transversal, indicando a necessidade de que as relações étnico-raciais perpassam diferentes áreas do currículo.

Em síntese, as respostas revelam a existência de múltiplas estratégias para trabalhar a temática étnico-racial e indígena nas escolas, que vão desde ações culturais até iniciativas formativas e parcerias institucionais. Apesar disso, os docentes destacam a necessidade de maior frequência, sistematização



e profundidade nessas práticas. As análises de Godoi et al. (2021) e Jesus (2017) reforçam que a implementação efetiva das legislações depende de políticas públicas integradas, materiais pedagógicos adequados e formação contínua. A persistência de lacunas formativas e de recursos didáticos evidencia que a dificuldade de implementação não decorre de resistência individual, mas de entraves estruturais que limitam o compromisso institucional com uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

Nesse cenário, a literatura analisada oferece importantes elementos interpretativos. Colvero, Silva e Araujo (2021) destacam que a didática escolar continua, muitas vezes, ancorada em perspectivas eurocentradas, distanciadas das experiências dos sujeitos e das realidades socioculturais presentes no espaço escolar. Esse diagnóstico dialoga com os resultados empíricos da pesquisa, que mostram que práticas pedagógicas sensíveis às relações raciais surgem principalmente de iniciativas individuais, e não de processos formativos estruturados. Assim, a ausência de formação inicial e continuada consistente permanece como fator determinante para a desigual inserção dos conteúdos previstos pelas leis.

É essencial reconhecer que políticas públicas voltadas à educação antirracista não podem se limitar ao campo normativo, pois precisam ser materializadas por meio de ações concretas, contínuas e monitoradas, alinhadas às realidades de cada contexto escolar. Caso contrário, corre o risco de se manterem como diretrizes bem-intencionadas, porém esvaziadas na prática, incapazes de enfrentar desigualdades históricas presentes na estrutura educacional brasileira.

Nesse sentido, ouvir a voz dos docentes é fundamental. São eles que vivenciam, diariamente, os desafios da sala de aula e identificam, com profundidade, os obstáculos à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Suas experiências e reflexões constituem saberes essenciais para formulação de políticas públicas mais eficazes. A partir dessas escutas, é possível compreender entraves como a falta de formação inicial e continuada, a carência de materiais que representem positivamente as populações negras e indígenas e a ausência de um currículo verdadeiramente multicêntrico, que considere a pluralidade cultural brasileira.

Oliveira *et al* (2020), ao analisar processos que permeiam a educação quilombola, evidenciam que o trabalho docente exige reflexão permanente e alinhamento com o contexto sociocultural das comunidades onde o professor atua. Trata-se de uma prática pedagógica orientada para a emancipação, capaz de responder às demandas dos estudantes e de suas comunidades, reconhecendo e valorizando expressões culturais, processos identitários e a diversidade que compõe esses territórios. Nesse quadro, torna-se claro que tanto a formação inicial, quanto a continuada, exercem influência direta sobre o fazer docente, qualificando as intervenções pedagógicas. Por isso, torna-se imprescindível ampliar investimentos em políticas formativas que assegurem aos professores uma base sólida e abrangente, condição fundamental para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a emancipação e



com a justiça social.

Assim, a criação de espaços formativos colaborativos que favoreçam a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, vinculadas a um projeto político-pedagógico comprometido com a educação das relações étnico-raciais, fazem-se necessários. A valorização do saber docente, aliada ao compromisso institucional das escolas e universidades e ao fortalecimento das políticas públicas, constitui o caminho mais consistente para ampliar a efetividade das legislações e promover uma educação verdadeiramente democrática, plural e antirracista.

5 CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa revelam que uma parcela significativa dos docentes das escolas públicas dos anos iniciais do município de Acarape, Ceará, nunca participou de formações relacionadas às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o que evidencia uma lacuna importante na preparação profissional para o desenvolvimento de práticas comprometidas com a educação antirracista. A ausência de formação específica repercute diretamente na consolidação de abordagens sistemáticas sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, limitando a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial.

A análise das respostas mostra que 72,73% dos docentes não vivenciaram processos formativos voltados às relações étnico-raciais, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas contínuas e críticas. Por outro lado, os professores que tiveram algum acesso a formações, seja na graduação, em iniciativas municipais ou em ações da secretaria de educação, demonstram maior predisposição para incorporar debates, rodas de conversa, literaturas negras e metodologias ativas em suas aulas. Mesmo assim, tais iniciativas ainda se concentram em momentos pontuais, como o Dia da Consciência Negra, evidenciando a necessidade de superar práticas comemorativas e avançar para uma atuação pedagógica permanente e integrada ao currículo.

Os achados também indicam forte motivação dos docentes para participar de capacitações, revelando que a ampliação das oportunidades formativas pode ser decisiva para transformar práticas cotidianas. As sugestões apresentadas pelos participantes reforçam essa percepção: demandam disciplinas específicas nas licenciaturas, formações continuadas consistentes, produção de materiais didáticos contextualizados e parcerias entre universidades e escolas, como discorrem Vasconcelos, Silva e Colvero (2020). Tais recomendações apontam caminhos concretos para enfrentar as barreiras estruturais que impedem a plena implementação das legislações.

Diante disso, conclui-se que a implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em Acarape depende de ações articuladas que ultrapassem esforços isolados. A criação de espaços formativos colaborativos, o acesso a materiais didáticos que representem a diversidade cultural brasileira e a valorização das trajetórias e necessidades dos docentes constituem passos fundamentais



para fortalecer uma prática pedagógica comprometida com a justiça social. É a partir de um projeto político-pedagógico coletivo, sustentado institucionalmente, que será possível consolidar práticas educativas democráticas, plurais e orientadas ao enfrentamento do racismo, contribuindo para uma escola mais equitativa e para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do país.



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada dos professores no Brasil. Anais. Seminário de Pesquisa do PPE - Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.
- 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 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da história e cultura indígena. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.
- CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- COLVERO, K. S.; SILVA, A. A. R.; ARAUJO, M. C. Práticas de ensino na escola e na universidade pública: nossa didática tem sido intercultural? In: MONTEIRO, A. O. C.; LIMA, I. C. (Org.). Unilab 10 anos: experiências, desafios e perspectivas de uma universidade internacional com a África e o Timor Leste no interior da Bahia e do Ceará. Fortaleza: Imprece, 2021. v. 2, p. 12-19.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FATIMA, L. E. S.; PRADO, E. M. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. Revista Intersaber, v. 11, n. 22, p. 124-139, 2016.
- FERREIRA, V. M. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FURTADO, T. F.; MEINERZ, C. B. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereotipias. *Revista História Hoje*, 9(17), 35–57, 2020.

GODOI, M. et al. A implementação da Lei nº 10.639/2003: desafios e percepções docentes. In: MOTA, T. H. (Org.). *Ensino antirracista na educação básica*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *Aletria*, v. 10, n. 2, p. 38-47, 2002.

GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

JESUS, F. S. Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03: uma abordagem a partir das relações étnico-raciais e da educação. *Horizontes*, Itatiba, v. 35, n. 2, p., 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/321>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MALUF, S. N.; ALBUQUERQUE, R. do N.; LEMOS, K. S. C.; BERRAOUI, M. R. D. de O.; NICOLETE, L. D. de F. Educação e trabalho na esfera produtiva capitalista: exigências de mudanças no tempo presente. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 22, n. 9, 2025.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, v. 11, e020014, 2020.

MATTOS, H.; ABREU, M. Personagens negros e livro didático: reflexões sobre representações da cultura brasileira. In: ROCHA, H. et al. *A história na escola*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 17, n. 1, 2011.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 6. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2019.

OLIVEIRA, M. R. D. de; SENA, L. V.; GONÇALVES, J. F. G.; GÓES, T. M. de; COELHO, M. do S. da C.; CARMO, I. F. V. D.; RAMOS, G. de L. A.; COLVERO, K. S. Educação escolar e formação de professores nos quilombos do município de Abaetetuba (Brasil/Pará). *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 41921–41938, 2020.

SILVA, P. B. G. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: história, avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VASCONCELOS, A. P. M. F.; SILVA, A. A. R.; COLVERO, K. S. A educação para as relações étnico-raciais em cursos de licenciatura: estudo de caso com discentes de estágio supervisionado. In: MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. (Org.). *A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação*. Fortaleza: Imprece, 2020. p. 212-229.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

