



Artigo

Educação Antirracista e o Plano Nacional de Educação: Um Estudo com Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Susana Kelly Gomes Oliveira

Instituto Federal do Maranhão

susana.oliveira@ifma.edu.br | ORCID 0009-0007-7348-2070

Clayton Robson Moreira da Silva

Instituto Federal do Piauí

clayton.silva@ifpi.edu.br | ORCID 0000-0003-0717-2713

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas educativas antirracistas desenvolvidas por professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), compreendendo de que forma essas ações contribuem para a construção de um currículo comprometido com a equidade racial e como se articulam com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, analisados e categorizados com base no método da Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que os(as) professores(as) com formação nas áreas de Ciências Humanas estão entre aqueles que mais buscam uma atuação com base em práticas educativas antirracistas, achado que pode estar associado ao fato de que, em sua formação inicial, esses docentes têm maior contato com temas ligados à diversidade e à equidade social. No entanto, os educadores enfrentam desafios como a resistência de colegas docentes e alunos, além da falta de apoio institucional. Apesar dessas dificuldades, os(as) docentes reconhecem a importância da aplicação de leis como a 10.639/03 e 11.645/08 e defendem a reformulação de um currículo que não contempla a temática das relações étnico-raciais de forma interdisciplinar, transversal e



alinhada com algumas metas do PNE. A análise mostrou que, embora haja avanços nas práticas antirracistas, essas transformações nas escolas são lentas e exigem apoio e diálogo contínuo com gestores, bem como o fortalecimento de políticas públicas para garantir a efetiva implementação dessas práticas.

Palavras-chave: Educação antirracista; Práticas docentes; Currículo escolar; Relações étnico-raciais; Plano Nacional de Educação.

Abstract

This article aims to analyze the anti-racist educational practices developed by teachers of Basic, Technical and Technological Education (*Ensino Básico, Técnico e Tecnológico* - EBTT), understanding how these actions contribute to the construction of a curriculum committed to racial equity and how they are articulated with the guidelines of the National Education Plan (*Plano Nacional de Educação* - PNE). The data were collected through semi-structured interviews, and they were analyzed and categorized based on the Content Analysis method. The results revealed that teachers with academic background in the areas of Human Sciences are among those who most seek to act based on anti-racist educational practices, a finding that may be related to the fact that, in their initial training, these teachers have greater contact with themes related to diversity and social equity. However, educators face challenges such as resistance from fellow teachers and students, in addition to the lack of institutional support. Despite these difficulties, teachers recognize the importance of implementing laws such as 10.639/03, 11.645/08 and advocate reformulating a curriculum that does not address the issue of ethnic-racial relations in an interdisciplinary, cross-disciplinary manner, aligned with some of the PNE goals. The analysis showed that, although there has been progress in anti-racist practices, these transformations in schools are slow and require ongoing support and dialogue with administrators, as well as the strengthening of public policies to ensure the effective implementation of these practices.

Keywords: Antiracist education; Teaching practices; School curriculum; Ethnic-racial relations; National Education Plan.



Introdução

A persistência do racismo estrutural nas sociedades contemporâneas, especialmente na brasileira, impõe à educação básica o desafio urgente de construir práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades raciais e que valorizem as identidades negras e indígenas. Nesse cenário, a escola se configura como um espaço estratégico para promover uma educação antirracista, capaz de romper com os paradigmas excluidentes historicamente reproduzidos pelo currículo tradicional.

O ambiente escolar, portanto, desempenha um papel crucial na valorização e construção da identidade negra, pois, para Gomes (2011), é no percurso escolar que as pessoas negras se deparam com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética, elementos importantes para se trabalhar de forma positiva. Assim, é necessário o combate ao racismo a partir de posturas decoloniais.

A educação antirracista contribui para a ruptura da herança colonizadora que estrutura a sociedade brasileira, incluindo seus sistemas de ensino, impondo um silenciamento de alguns saberes e sujeitos de conhecimento e que reafirmam o “(...) caráter violento do capitalismo global, alimentado pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder” (Gomes, 2017). Desse modo, a educação crítica e decolonial tem um importante papel na luta contra o racismo. Catherine Walsh (2009) afirma que a decolonialidade resulta a partir da desumanização e do reconhecimento das lutas dos povos historicamente subalternizados pela sua existência, e guia para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber por uma pedagogia decolonial.

Conforme nos apontam Ferreira e Matos (2021) sobre a dualidade entre os conceitos de colonialidade e decolonialidade: A desobediência epistêmica promove a recusa das políticas, relações sociais e subjetividades impostas pelo padrão de poder colonial. Através dessa desobediência, opta-se por uma abordagem decolonial que valoriza a interculturalidade e a interepistemologia, levando a uma organização econômica, política, social e educacional ancorada na diversidade.



A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, representou um marco legal importante no combate ao racismo. Entretanto, sua implementação efetiva ainda esbarra em resistências institucionais, na formação docente limitada e na ausência de políticas de acompanhamento e apoio pedagógico contínuo. O Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer metas e estratégias voltadas à equidade e à valorização da diversidade, também contribui para o fortalecimento de uma agenda educacional comprometida com a justiça racial.

As metas estabelecidas pelo PNE perpassam obrigatoriamente pela temática das relações étnico-raciais no país. A compreensão do racismo estrutural que assola a sociedade brasileira perpassa a análise histórica da formação brasileira. Desde o período colonial, a desumanização de pessoas negras foi um fator preponderante para o cerceamento de direitos básicos a essa população, a educação foi um desses direitos.

Mesmo após a abolição da escravidão no Brasil, não houve políticas públicas efetivas que reparassem minimamente a grave situação de abandono estatal a que essas pessoas foram relegadas ao contrário disso foram “largados à própria sorte, como se fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção” (Fernandes, 1989, p. 12).

São reflexos sociais que permanecem hoje. De acordo com Oliveira (2022), dos 4,2 milhões de pessoas entre 15 e 59 anos que não são alfabetizados, apenas cerca de 100 mil estavam frequentando a escola. Esse dado revela a necessidade de repensar o modelo educacional, buscando uma escola que acolha e atenda às necessidades da maior faixa etária de não alfabetizados no país: jovens e adultos entre 15 e 59 anos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o Censo Demográfico 2022 Alfabetização – Resultados do Universo, revelam que, em 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 7%, contudo essa taxa é significativamente maior entre a população negra (pretos e pardos), em comparação com a população branca. A taxa de analfabetismo entre pretos é de 10,1% e entre pardos é de 8,8%, enquanto a taxa entre brancos é de 4,3%.



Em um país historicamente atravessado por desigualdades raciais e sociais, como o Brasil, a população negra é a que mais se encontra em empregos informais, de baixa remuneração e com jornadas exaustivas. Essa realidade impacta diretamente o acesso e a permanência na educação formal, uma vez que as condições de vida impõem barreiras concretas à escolarização.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas, especialmente aquelas orientadas pelo PNE, considerem a centralidade das desigualdades raciais na formulação de estratégias e metas. A escola deve se constituir como um espaço flexível, capaz de se adaptar à realidade da população negra, garantindo oportunidades educativas que conciliem trabalho, estudo e a valorização das identidades étnico-raciais.

Para Munanga (2010), a valorização da diversidade no espaço escolar nos coloca diante dos variados espaços sociais em que o fazer educativo acontece e nos convida a ultrapassar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, “a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.”

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar as práticas educativas antirracistas desenvolvidas por professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), compreendendo de que forma essas ações contribuem para a construção de um currículo comprometido com a equidade racial e como se articulam com as diretrizes do PNE. A pesquisa tem origem em uma investigação mais ampla e, para fins deste artigo, foca-se nas percepções de docentes membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), a respeito das práticas educativas antirracistas realizadas no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Considerando que os NEABIs têm atuado na efetivação do previsto nos documentos normativos que têm como pilar o uso de mecanismos de promoção da igualdade racial no atendimento e na formação da população negra e não negra, especialmente no desenvolvimento de práticas educativas, esse contexto é relevante para a realização da pesquisa proposta.



Ao considerar as vozes desses sujeitos, busca-se compreender os sentidos atribuídos à prática educativa pedagógica voltada à promoção das relações étnico-raciais e identificar os principais desafios enfrentados na construção de um currículo verdadeiramente antirracista. A metodologia adotada foi qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas e análise dos dados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados revelam avanços, mas também apontam para a urgência de maior apoio institucional com formação continuada e diálogo contínuo com as políticas públicas para a consolidação de uma educação antirracista no cotidiano escolar.

Educação Antirracista e Currículo

A educação antirracista constitui um campo de ação e reflexão pedagógica que visa enfrentar o racismo estrutural e institucional presente na sociedade e, particularmente, na escola. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a educação antirracista não deve ser tratada como um conteúdo periférico ou comemorativo, mas como um princípio político e pedagógico que atravessa o currículo, a formação docente e as relações escolares. Para a autora, implementar uma prática educativa antirracista implica “romper com a neutralidade racial da escola” e promover ações sistemáticas que valorizem os saberes, as histórias e as identidades negras.

Kabengele Munanga (2010) reforça essa perspectiva ao argumentar que a escola brasileira, historicamente eurocentrada, tem silenciado a contribuição das populações negras e indígenas na formação da nação. Para o autor, é necessário descolonizar o currículo e combater o mito da democracia racial, promovendo uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da identidade brasileira. Munanga alerta ainda para os perigos de uma abordagem superficial da cultura afro-brasileira, que se limita a estereótipos, sem compromisso com a transformação do projeto pedagógico.

Bárbara Carine (2023), ao discutir o currículo racializado, argumenta que a ausência de epistemologias negras nos espaços escolares reforça a marginalização do sujeito negro e compromete o processo de aprendizagem. A autora propõe a reconstrução curricular a partir de uma pedagogia decolonial, que valorize a pluralidade de saberes e reconheça a centralidade da luta antirracista como um princípio educativo. Carine defende que o currículo precisa ser



“ressignificado como território de disputa”, no qual se travam embates simbólicos, políticos e afetivos.

As diretrizes do PNE, em especial aquelas relacionadas à equidade, à valorização da diversidade e à formação docente, oferecem um arcabouço normativo que respalda as práticas antirracistas. A meta 7 do PNE, por exemplo, trata da qualidade da educação com ênfase na redução das desigualdades, enquanto as metas 13 e 16 destacam a necessidade de formação de professores para lidar com a diversidade e implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, como mostram os dados da pesquisa, a distância entre a política formulada e sua efetiva implementação ainda é um desafio.

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem sido atravessada por importantes avanços normativos no campo das políticas públicas voltadas à promoção da equidade e do reconhecimento da diversidade étnico-racial. A promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da Lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade da história e cultura indígena representaram marco legal significativo na luta por uma educação antirracista. A partir desse arcabouço legal, consolidou-se o entendimento de que o enfrentamento ao racismo estrutural exige ações pedagógicas intencionais e políticas educacionais comprometidas com a valorização das identidades negras e indígenas no contexto escolar.

Em articulação com esse marco legal, o PNE (2014–2024), especialmente por meio de suas metas voltadas à equidade e à superação das desigualdades educacionais, reforça a importância de políticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes historicamente marginalizados. O plano reconhece a urgência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, incentivando propostas curriculares que respeitem as especificidades socioculturais dos diferentes grupos que compõem o tecido social brasileiro. A efetivação dessas metas, no entanto, encontra desafios significativos em razão da descontinuidade de programas, da fragilidade de sua implementação e da ausência de monitoramento sistemático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, também apresenta diretrizes que dialogam com os princípios da educação antirracista, muito embora essas diretrizes não estejam claras e necessitem de interpretação e análises sensíveis ao estabelecer competências



gerais que incluem o respeito à diversidade e o exercício da empatia, da responsabilidade e do diálogo. Silva e Sampaio (2018) refletem sobre as disparidades dos dispositivos legais e da realidade enfrentada no fazer pedagógico:

“... a educação é a que sofre mais com esse poder de interferência, porque pelos processos reformadores do Estado, pode haver omissão de questões fundamentais da formação do sujeito; como é o caso dos PCN's (e também da BNCC), que privilegiou alguns conteúdos disciplinares e marginaliza outros, devida a necessidade de apresentação de resultados e também a reforma do Ensino Médio, lei 13.415/17, que, além de fragilizar o currículo escolar, descaracteriza a atividade pedagógica quando da incursão nos quadros da docência, a proposta do notório saber (Silva; Sampaio, 2018, p. 77).

A Meta 8 do PNE estabelece como objetivo elevar a escolaridade média da população brasileira, em especial dos segmentos historicamente excluídos, como a população negra, indígena e quilombola, por meio da ampliação do acesso e da permanência na educação básica. Para isso, é necessário enfrentar as desigualdades estruturais que impactam o percurso escolar desses grupos. A desigualdade racial no sistema educacional brasileiro ainda se manifesta em altos índices de evasão escolar, baixos indicadores de desempenho e limitações no acesso à educação de qualidade, especialmente nas regiões periféricas e em contextos de vulnerabilidade social.

Conforme dados da PNAD Contínua Educação 2024, à luz da Meta 8 do Plano Nacional de Educação, os indicadores do ensino médio no Brasil revelam avanços na escolarização, mas também persistentes desigualdades raciais. Em 2024, a taxa de escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos atingiu 93,4%, enquanto a taxa ajustada de frequência líquida ao ensino médio foi de 76,7%, ainda abaixo da meta de 85% prevista pelo PNE. No recorte racial, 81,8% dos jovens brancos encontravam-se na etapa adequada, frente a 73,6% dos pretos e pardos, evidenciando diferença de 8,2 pontos percentuais. Ademais, apenas 56,0% da população de 25 anos ou mais havia concluído o ensino médio, sendo 63,4% entre brancos e 50,0% entre pretos e pardos, o que indica a permanência de desigualdades estruturais na conclusão da educação básica.

Nesse sentido, as práticas educativas antirracistas emergem como estratégias fundamentais para o cumprimento da Meta 8, pois promovem a valorização da identidade, da cultura e da história dos povos afrodescendentes e indígenas no espaço escolar. Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e representativo, que reconhece a diversidade racial



como riqueza e rompe com o silenciamento histórico dessas populações nos currículos escolares. Ao desenvolver atividades pedagógicas que tragam à tona saberes e protagonismos negros e indígenas, a escola se torna um espaço de afirmação e pertencimento, favorecendo o engajamento e a permanência dos estudantes.

Além disso, investir na formação inicial e continuada de docentes para atuarem com uma perspectiva antirracista é imprescindível. Professores conscientes de seu papel político e comprometidos com a justiça racial podem transformar suas salas de aula em espaços críticos e inclusivos, nos quais se combata o racismo estrutural por meio do currículo, das metodologias e das relações escolares. Essa formação deve dialogar com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, reforçando a importância de práticas pedagógicas que desafiem estereótipos e promovam a equidade racial.

Dessa forma, atingir a Meta 8 do PNE demanda um compromisso ético e político com a superação das desigualdades raciais no interior das escolas. As práticas educativas antirracistas não apenas contribuem para a elevação da escolaridade média da população negra e indígena, como também promovem transformações profundas no modo como a educação básica é pensada e praticada. Ao reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, a escola avança em direção a uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipadora, em consonância com os princípios estabelecidos pelo PNE.

A ampliação do acesso à educação técnica e tecnológica integrada à educação básica é uma estratégia fundamental para alcançar os objetivos da Meta 8 do PNE, sobretudo no que diz respeito à elevação da escolaridade média de jovens negros e periféricos. No entanto, esse acesso precisa estar vinculado a políticas educacionais comprometidas com a equidade racial. A simples abertura de vagas em cursos técnicos não garante a permanência nem o sucesso escolar dos estudantes se a escola não enfrentar as barreiras simbólicas e estruturais que afetam a trajetória da população negra. Por isso, é necessário implementar práticas pedagógicas antirracistas que valorizem as identidades desses estudantes e criem um ambiente educacional que estimule o pertencimento, o protagonismo e o desenvolvimento de competências técnicas com responsabilidade social.

Ademais, a integração entre os currículos da educação básica e da educação profissional precisa considerar a realidade dos estudantes historicamente excluídos do ensino técnico de



qualidade. Um projeto pedagógico antirracista nessa perspectiva pode incorporar temas como relações étnico-raciais no mundo do trabalho, desigualdades sociais e históricas no acesso a profissões e as contribuições negras e indígenas em áreas técnicas e científicas. Tais abordagens ampliam o horizonte formativo e contribuem para uma formação cidadã, crítica e transformadora.

Do ponto de vista dos subsídios para a formação continuada docente, é fundamental a apropriação crítica dos principais marcos legais que fundamentam a educação antirracista no Brasil, dentre os quais se destacam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), o PNE e a BNCC. Esses documentos estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a transversalidade da temática étnico-racial nos currículos e o compromisso com a superação do racismo estrutural no âmbito escolar. A DCNERER, ao estabelecer orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação, visando a construção de uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica, a BNCC, ao reafirmar a valorização da diversidade e o respeito às identidades, e o PNE, ao prever metas de equidade, reforçam a centralidade dessas pautas na política educacional. Nesse sentido, a formação continuada deve articular tais normativas a práticas pedagógicas intencionais, que promovam o cumprimento efetivo da legislação e a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a justiça racial.

Ainda nesse contexto, ações educativas articuladas a coletivos e núcleos de estudos, como os NEABIs, têm se mostrado fundamentais na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial. Ao promoverem formação continuada de docentes, elaboração de projetos interdisciplinares e produção de saberes situados, esses espaços tensionam o currículo oficial e contribuem para que os princípios estabelecidos por essas normativas sejam, de fato, materializados na escola pública. A educação antirracista, portanto, depende da existência de políticas públicas coerentes, mas também de sujeitos comprometidos com a transformação da escola em um espaço de resistência, reconhecimento e afirmação das identidades negras e indígenas.



Metodologia

Para realizar esse estudo e responder o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscando o aprofundamento da compreensão de um grupo social, nesse sentido, a representatividade numérica estará em segundo plano. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis numéricas.

Quanto aos objetivos, a investigação tem caráter exploratório e descritivo. Enquanto a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e construindo hipóteses através de ferramentas como o levantamento bibliográfico, as interações com pessoas que têm experiência com o problema investigado e a análise de exemplos (Gil, 2007).

Além disso, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Dessa forma, a abordagem qualitativa, visto que, ao valorizar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, tem o pesquisador como instrumento-chave e foca no processo e seu significado, explicando-o por meio de complexas relações (Minayo, 2001).

As entrevistas buscaram compreender tanto as práticas pedagógicas adotadas pelos professores quanto suas percepções sobre o currículo, o racismo institucional e o papel das políticas públicas. Os dados foram analisados com base na técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização temática das falas e a identificação de padrões de sentido.

A pesquisa desenvolveu-se no contexto da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica. A fim de delimitar o contexto do estudo, realizou-se a pesquisa de campo em três câmpus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na Região Nordeste.

A coleta de dados foi realizada a partir de um roteiro com perguntas abertas que versavam sobre os temas: experiências individuais e coletivas em relação ao contexto do antirracista;



experiências em relação ao contexto de práticas pedagógicas no ambiente escolar e percepção sobre práticas educativas antirracistas dentro e fora da sala de aula. Participaram do estudo seis membros (as) do NEABI, docentes de variadas áreas de três câmpus distintos. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1*Perfil dos participantes*

Identificação	Área de Formação/ Atuação NEABI	Tempo na Instituição	Tempo de NEABI	Autodeclaração Racial
P1	Docente - História Coordenador(a)	12 anos	12 anos	Parda
P2	Docente - Direito Membro(a)	08 anos	08 anos	Negra
P3	Docente - Biologia Membro(a)	08 anos	04 anos	Parda
P4	Docente - Ciências Sociais Coordenador (a)	04 anos	03 anos	Parda
P5	Docente - Química Membro(a)	13 anos	01 ano	Branca
P6	Docente - História Coordenador(a)	12 anos	12 anos	Parda

Fonte: Elaboração própria (2025).

A entrevista semiestruturada foi utilizada na produção de dados junto aos (às) docentes justificada pela experiência e pela atuação dos (as) participantes em atividades de pesquisa e, dessa forma, estão mais familiarizados com a entrevista semiestruturada. Ademais, outro ponto que justifica sua utilização diz respeito à sua flexibilidade, pois, de acordo com Gil (2012), a entrevista semiestruturada é considerada flexível e, por isso, é adotada enquanto técnica fundamental de investigação nos diferentes campos do conhecimento. Essas duas características possibilitaram, durante as entrevistas, ampliar os questionamentos previamente definidos a fim de melhor compreender o pensamento desenvolvido pelos (as) investigados (as).

Todas as entrevistas tiveram uma duração média de trinta minutos e foram gravadas, com o consentimento dos (as) participantes e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em conformidade com o que preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa. Assim, fizemos as transcrições integrais das falas e prosseguimos à análise dos dados obtidos.



Análise dos Resultados e Discussão

A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que envolveu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados. Em síntese, essa técnica permitiu que desmembrássemos o texto em unidades menores, que foram posteriormente agrupadas em categorias com base em suas semelhanças.

As 4 categorias de análise surgiram a partir da exploração do material, com base na metodologia análise de conteúdo de (Bardin, 2016), em consonância com a interpretação dos dados e inferência com os pressupostos teóricos. Assim, temos o quadro das categorias analisadas:

Quadro 02

Categorias de análise

Categorias
I. Práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar
II. Formação docente e currículo antirracista
III. Desafios institucionais e resistências
IV. Articulação com o PNE e demandas por políticas públicas

Fonte: Elaborado própria (2025).

Nesta etapa metodológica, realizamos o tratamento dos resultados, que envolve a exploração aprofundada dos dados previamente produzidos, organizados e categorizados. Essas categorias favorecem uma abordagem mais didática a fim de responder o problema da pesquisa, bem como os objetivos apresentados.

Práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar

A fim de conhecer algumas ações desenvolvidas pelos professores (as), foram realizadas algumas perguntas tais como: Como você comprehende e avalia as práticas educativas antirracistas realizadas no seu campus tanto no âmbito coletivo como no individual? Suas narrativas trazem a realização de ações de pesquisa, de ensino e de extensão, uma característica própria da Educação



Profissional e Tecnológica (EPT) nos IFs. O(a) participante P6 destaca que os(as) estudantes de sua instituição terão minimamente a compreensão do racismo e que mesmo que o trabalho com a educação antirracista não seja realizado de forma permanente, será sempre abordado:

“Eu penso que dentro da minha instituição, dentro do campus XXX, nenhum aluno vai passar pelo ensino EBTT sem ter a compreensão mínima de que existe racismo. E que esse é um processo sistemático de desumanização e de subalternização de determinado grupo sobre o outro, então eu penso que a gente faz... **não faz, talvez, de forma mais permanente e mais transversal como a própria lei determina, mas que a gente faz na medida do possível práticas educativas antirracistas nesse sentido como a gente tem trabalhos de pesquisa e de extensão.**” (P6)

Os relatos revelam iniciativas significativas de professores(as) que desenvolvem projetos interdisciplinares, adotam materiais centrados na educação para as relações étnico-raciais e buscam inserir produções de pesquisadores e intelectuais negros(as) no currículo. O(a) docente P2 cita, com empolgação, um de seus trabalhos com os estudantes que revela reflexões sobre tecnologia e racismo.

“Agora mesmo como eu falei, eu tô fazendo um trabalho com alunos sobre o racismo algorítmico que é uma nova forma de racismo. Tem alguns autores que trabalham, sobre ele que é o racismo que acontece nas redes sociais, nesses espaços e é por quê? Porque existe um algoritmo ali, né? Existe uma pessoa por trás do algoritmo. Quando eles vão criar, né? E essa pessoa também carrega com ele toda essa discriminação esse preconceito o que acaba refletindo nessas plataformas digitais, né? Então, por exemplo, que o livro traz, quando você digita no Google, Mulher bonita, ela não vai aparecer provavelmente a mulher negra, vai aparecer só mulheres brancas, então isso acaba perpetuando preconceito e o racismo.” (P2)

O ambiente escolar, portanto, desempenha um papel crucial na valorização e construção da identidade negra, pois, para Gomes (2011), é no percurso escolar que as pessoas negras se deparam com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética, elementos importantes para se trabalhar de forma positiva. Sendo, portanto, necessário esse enfrentamento ao racismo às populações negras, no Brasil, a partir da



desconstrução da branquitude como lugar de privilégio, de vantagem estrutural, e de posturas coloniais em tratar alguém como inferior e para servir.

Essa categoria surge, portanto, cumprindo o objetivo de evidenciar, conforme os dados coletados, o papel da escola frente a uma sociedade racista, o quanto esse espaço pode ser um reproduutor de práticas de desigualdade ou atuar de forma comprometida com uma educação voltada para o respeito à diversidade e à inclusão de corpos que, historicamente, estiveram à margem desses locais.

Formação docente e currículo antirracista

Mesmo em um cenário com mais de vinte anos de existência e regulamentação da Lei 10.639/03 no país, é possível detectar um déficit importante no que diz respeito à formação docente no tocante às relações étnico-raciais, de acordo com os pesquisadores Débora Ribeiro e Ronan Gaia, apesar das mudanças inseridas pelas leis e das lutas do movimento negro, a academia brasileira reluta em efetivá-las. “As pesquisas apontam um cenário comum, onde a temática étnico-racial é inserida de forma rudimentar e superficial, mesmo quando existem as disciplinas específicas de forma obrigatória, processo agravado quando as disciplinas são optativas ou inexistentes” (Ribeiro & Gaia, 2021)

Nesse sentido, indagamos aos entrevistados (as) sobre suas formações, sobre a motivação e o interesse pela temática, como isso se revelou ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, visando compreender como esses fatos impactam suas atuações como educadores. Como nos afirma o(a) docente P4 sobre a necessidade de formação contínua:

“Eu acho que nós precisamos estar continuamente em formação sim, porque isso muda o nosso comportamento, muda a maneira como a gente enxerga determinada situações que talvez a gente nem iria perceber, muda a maneira como a gente educa as outras pessoas porque somos educadores e para conseguirmos colocar essa função de educador na prática, **a gente precisa realmente tá formado para isso, se a gente tiver não tiver formado para isso, talvez só o básico sirva para que a gente não saia por aí cometendo atos inadequados, mas não é o suficiente para formar pessoas e ter consciência antirracista.**” (P4)



Nesse contexto, fez-se presente, nas entrevistas, uma constatação sobre o quanto o trabalho com temática das ERER está relacionada mais intimamente aos profissionais das áreas de humanidades e, algumas vezes, relegada a fato não importante em outras áreas do conhecimento como as ciências da natureza e as ciências exatas, por exemplo. Sabemos que a formação inicial de professores ofertada nas universidades ainda carece de uma estrutura curricular que contemple não só a temática racial, mas a diversidade e o multiculturalismo. Assim o(a) docente P1 nos afirma essa inquietação em relação ao tema:

“Então, eu acho que todos nós deveríamos receber formações relacionadas a questões étnico-raciais, não só eu que sou professora de História, não só professor de Sociologia, não só professor de Filosofia, não só professor de Língua Portuguesa, né? Mas todos os professores de todas as áreas deveriam receber essa formação porque o nosso público-alvo são, em sua grande maioria, jovens que vêm da periferia, que são de um grupo social que tem uma certa vulnerabilidade social e nós temos muitos alunos negros e negras e na grande maioria das vezes os profissionais não estão preparados para trabalhar com essa temática, porque não têm a formação mínima, por isso que eu acho que é muito difícil, eu ia dizer que é compreensível, mas eu não sei se eu tô certa de que é compreensível, por isso que a gente não vê muitos profissionais antirracistas, porque há pouca formação e muitos colegas também, não querem atuar né? Não querem assumir essa responsabilidade de ser um profissional antirracista ou mesmo acham que não compete a eles, por exemplo **é muito comum a gente ver as pessoas da área de exatas, acharem que essa é uma temática que não é de responsabilidade deles, é de responsabilidade da professora de história, é de responsabilidade, do professor de sociologia e assim por diante.**” (Docente P1)

Os relatos dos (as) professores (as) apontam, dentre os (as) docentes das áreas de humanas, que a concepção da educação para a diversidade, para a inclusão de populações antes excluídas do processo educativo, é algo desenvolvido desde suas formações iniciais, nas graduações e pós-graduações ligadas às áreas das ciências humanas. Já dentre os (as) membros (as) com formação em outras áreas, como ciências da natureza, essa motivação ocorre principalmente por um desejo de cunho mais pessoal, um compromisso em relação a valores éticos e sociais como pessoa. Como coaduna o(a) docente P5 em sua fala:



“Eu acho muito importante a oferta dessas formações porque nesses espaços você tende a escutar, a ouvir outras pessoas e eu acho que a minha formação acadêmica traz isso no seu bojo curricular, que é a sociologia, que é ciências sociais, mas por exemplo em outras graduações que não trazem esse bojo, né? Não é aprimorada a discussão, principalmente para formação de professores em si. Eu não sei... pelo menos eu acredito que que talvez hoje como eu já faz, muitos anos que eu me graduei, muito mesmo, eu não sei se hoje os currículos estão sendo alinhados dentro dessa perspectiva nos cursos de licenciatura essa percepção essa questão dessa formação, mas eu acho realmente importantes sim, essas formações e como essas instituições têm proporcionado isso. Eu espero que isso só se amplie, né? Esse debate, como pesquisas como a sua, e a pesquisa ela tem exatamente o objetivo de tentar fomentar aí novas políticas, né ou novas ações a partir dos estudos acadêmicos.” (P5)

O depoimento evidencia a centralidade da formação continuada como estratégia para suprir lacunas históricas na formação inicial de professores, especialmente no que tange à abordagem crítica das relações étnico-raciais. À luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, das DCNERER, do PNE e da BNCC, a fala de P5 reforça que a efetivação de uma educação antirracista exige processos formativos sistemáticos que promovam escuta, reflexão e problematização do racismo estrutural no contexto escolar. O relato, portanto, corrobora a necessidade de fortalecer políticas de formação docente alinhadas aos marcos legais, de modo a consolidar uma práxis educativa antirracista.

Desafios institucionais e resistências

Corroborando os relatos dos (as) docentes, a professora Nilma Lino Gomes (2005) afirma que ainda é comum encontrarmos muitos educadores que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. “É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira” (Gomes, 2005, p. 146).



A autora ainda destaca que esse tipo de afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. “Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (Gomes, 2005, p. 146).

“Ah, os desafios é o tempo todo né? Os alunos, em geral, têm muita resistência para trabalhar essas temáticas, a gente pensa que não, mas existe muita resistência dos alunos, primeiro porque... eu nunca fiz uma pesquisa sobre isso, mas e sei que existem várias **pesquisas que já apontam que com o crescimento dos movimentos pentecostais e neopentecostais no Brasil [...] e com o aumento do número de comunidades evangélicas, esse preconceito aumentou. Então as pessoas de fato acham que racismo é mimimi, as pessoas acham que religiosidade de matriz africana é coisa do demônio** e você tem muita dificuldade de dialogar sobre esses temas um espaço em que você não deveria ter dificuldades que a escola que é o espaço do aprendizado do conhecimento, né? “(P1)

O PNE, a BNCC, as DNCERER, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são recorrentemente apontados como importantes marcos legais e são dispositivos que preconizam o trabalho da educação para a diversidade e por consequência, a educação antirracista, contudo muitos docentes destacam que sua aplicação ainda depende quase exclusivamente do desejo individual. De acordo com Santos (2014), a análise de resultados de pesquisas sobre a percepção dos professores em relação ao racismo nas escolas revela um padrão recorrente: ao serem questionados sobre a presença do preconceito racial, muitos negam sua existência ou o consideram um problema externo, do outro, alegando que em sua própria escola não há manifestações racistas. O(a) docente P3, em seu relato confirma as diversas resistências presentes no contexto da educação antirracista

Sim, tem resistências, né? A gente tem resistências estruturais, a gente tem resistências orçamentárias, porque não temos orçamento para isso, às vezes né? A gente tem resistência também dos próprios alunos. Inclusive a gente estava falando hoje sobre isso, né o racismo religioso, que teve práticas de racismo religioso aqui na escola com os alunos e chegou para a gente, servidores também, alguns professores estavam falando, deram esse depoimento que alguns servidores têm essa resistência, principalmente nessa questão, né? Então assim. **Tem sim uma resistência muito grande em relação a essa temática que é um trabalho de formiguinha, né? Essa conscientização sobre o que é**



mesmo racismo, porque muitas pessoas dizem que é besteira que é “Ah, para que levar isso a sério?” (P3).

Outro aspecto levantado pelos (as) docentes diz respeito a obstáculos no âmbito da gestão e do funcionamento do núcleo em alguns câmpus da instituição, explicitando, nesse contexto, o racismo institucional que ainda se faz presente mesmo em instituições que têm em seus princípios ofertar uma educação humana integral. Como destaca o relato do(a) docente P6:

A gente não tem orçamento. A gente tem um evento para ir agora em (outro campus) e não tem orçamento. **Além disso, a gente nunca conseguiu uma sala do NEABI aqui** que é uma coisa que a gente já pede há vários anos. No outro Campus, de onde eu vim, tinha uma sala do NEABI e aqui a gente nunca conseguiu, então eu observo algumas resistências. (P6)

Segundo Petronilha Silva (2011), a dificuldade de implantar a educação das relações étnico-raciais “deve-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos” (Silva, 2011, p. 29).

Portanto, essa categoria evidenciou a importância de ações conjuntas da comunidade escolar para o enfrentamento ao racismo. Urgem mudanças atitudinais em que haja o envolvimento e compromisso de todos os membros do espaço escolar para o engajamento escola, família e comunidade no antirracismo para que, assim, se vislumbre as transformações sociais objetivadas.

Articulação com o PNE e demandas por políticas públicas

Embora poucos docentes mencionem diretamente o PNE, muitas de suas ações estão alinhadas às metas de equidade e valorização da diversidade previstas no plano. A ausência de acompanhamento das políticas e a descontinuidade de programas educacionais foram destacadas como entraves à consolidação de uma escola antirracista.

Assim, com a operacionalização do racismo estrutural e do racismo institucional, os relatos dos docentes apontam também, nas relações que permeiam o ambiente escolar, a possível



predominância de estudantes brancos no campo da pesquisa nos IFs que persistem em adotar modelos de ensino que perpetuam o racismo. Assim coaduna o(a) participante P2:

*“Eu acho que se a gente fizesse um mapeamento de projetos de pesquisa, né? Se a gente tentasse fazer, né? Perguntando qual a cor, qual o grupo étnico aqui, **ainda existe uma prevalência de alunos brancos, né? Porque em geral também os alunos negros, eles já entram na escola com o rendimento mais baixo por conta da condição social e não são eles que são escolhidos, por exemplo para serem bolsistas de pesquisa, né?** E a gente vê que a escola, como Bourdieu fala: “a escola é esse espaço também de reprodução da desigualdade” é um dos espaços, no âmbito social, que mais ajuda no processo de reprodução da desigualdade ainda é escola que deveria ser esse espaço de superação pra desigualdades, mas não é. É um espaço de reprodução das desigualdades.”* (P2)

A presente pesquisa, ao abordar as práticas educativas antirracistas e sua relação com o Plano Nacional de Educação, considerou fundamental compreender como os sujeitos da escola percebem, articulam e executam ações que dialogam com as metas estabelecidas no PNE, especialmente aquelas voltadas à equidade racial, valorização da diversidade e combate às desigualdades educacionais. Ainda que o PNE não seja frequentemente citado de forma explícita pelos(as) docentes, suas diretrizes se refletem nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão de temáticas étnico-raciais e à valorização das identidades negras no currículo escolar.

Considerações Finais

Neste estudo, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa em que buscou-se analisar as práticas educativas antirracistas desenvolvidas por professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, compreendendo de que forma essas ações contribuem para a construção de um currículo comprometido com a equidade racial e como se articulam com as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Os resultados sugerem que há, nas práticas educativas de alguns docentes, uma forte intencionalidade antirracista que desafia o currículo tradicional e busca construir experiências pedagógicas mais inclusivas e representativas. No entanto, essas práticas ainda enfrentam



inúmeros obstáculos, sobretudo pela ausência de apoio institucional e pela resistência cultural enraizada nas escolas.

A efetivação de uma educação antirracista exige não apenas o esforço individual dos professores, mas o comprometimento político das redes de ensino, das instituições formadoras e do Estado. A articulação entre práticas pedagógicas, currículo e políticas públicas, como o PNE, é fundamental para que a luta por equidade racial na educação básica avance de forma consistente e transformadora.

Em um cenário de crescente radicalização das forças conservadoras na definição das políticas públicas, essas não apenas incorporam os princípios estabelecidos pelo PNE (Lei n.º 13.005/2014) e pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas também incentivam um diálogo essencial com a comunidade escolar. É fundamental promover o respeito à diversidade e a convivência harmoniosa entre diferentes culturas.

A análise evidenciou que tais práticas não se limitam a ações pontuais, mas representam movimentos potentes de ressignificação do currículo escolar, promovendo o protagonismo negro, o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o enfrentamento das desigualdades historicamente consolidadas no espaço educacional.

As experiências relatadas demonstram que o NEABI tem se configurado como um espaço de articulação política, formativa e pedagógica, promovendo ações que integram o conhecimento acadêmico às vivências e saberes da população negra. Além disso, destaca-se o papel fundamental de educadores(as) que, comprometidos(as) com a justiça social, atuam como agentes de transformação, tensionando o currículo tradicional e propondo práticas educativas que valorizam a história, a cultura e a identidade afro-brasileira.

Para captar essas nuances, a metodologia adotada privilegiou a escuta sensível e o contexto das falas, considerando que a ausência de menções diretas ao PNE não significa desconhecimento total, mas pode indicar uma distância entre a formulação de políticas públicas e sua concretização no cotidiano escolar. Essa lacuna, evidenciada nas falas dos(as) participantes, revela a necessidade de maior articulação entre os marcos legais e a formação continuada de educadores, bem como o



fortalecimento de políticas institucionais que deem suporte às práticas antirracistas de maneira sistemática e duradoura.

Dessa forma, as práticas analisadas dialogam diretamente com as diretrizes do PNE, especialmente no que tange à promoção da equidade e à valorização da diversidade, reafirmando a urgência de políticas públicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Concluímos, portanto, que a efetivação de uma educação antirracista na escola básica depende não apenas de dispositivos legais, mas, sobretudo, do engajamento coletivo de sujeitos que reconhecem a urgência de construir um outro projeto de sociedade mais justo, plural e antirracista.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Carine, B. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta.
- Fernandes, F. (1989). *O significado do protesto negro*. Cortez.
- Ferreira, V. R., & Matos, J. C. (2021). Currículo e decolonialidade: fissuras no Referencial Curricular de Alagoas. *Interacções*, 17(57), 309–329. <https://doi.org/10.25755/int.25219>
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4^a ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a ed.). Atlas.
- Gomes, N. L. (2005). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. MEC.
- Gomes, N. L. (2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. *Política & Sociedade*, 10(18), 133–154. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133
- Gomes, N. L. (2012). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. MEC.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação. Vozes*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *PNAD Contínua: microdados*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Cidades*. <https://cidades.ibge.gov.br>



- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *PNAD Contínua: microdados*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003). *Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003>
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (2008). *Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Diário Oficial da União, Brasília. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008>
- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (2010). *Institui o Estatuto da Igualdade Racial*. Diário Oficial da União, Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais*. Diário Oficial da União, Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (2014). *Dispõe sobre a reserva de vagas para negros em concursos públicos federais*. Diário Oficial da União, Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Munanga, K. (2010). Educação e diversidade cultural. *Cadernos PENESB*, (8), 38–54. https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_EducacaoEDiversidadeCultural.pdf
- Oliveira, B. A. (2022). É possível erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024? *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 6. <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5382>
- Parecer CNE/CP nº 03/2004 (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>



- Ribeiro, D., & Gaia, R. (2021). Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores. *Linhas Críticas*, 27. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35968>
- Santos, C. (2014). *Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5943>
- Silva, M. D., & Sampaio, A. M. M. (2018). Os desafios para a formação de professores no contexto da Lei 13.415/17. In F. A. O. R. Silva et al. (Orgs.), *Diálogos da formação docente* (pp. 75–89). Editora CRV.
- Silva, P. (2011). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In F. Fonseca et al. (Orgs.), *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Mazza Edições.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina*. 7 Letras.