EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E MATRIZ PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO

ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS: CONTINUING TEACHER EDUCATION AND A FRAMEWORK FOR INSTITUTIONALIZATION

ANTONIO EUDES LIMA DA CRUZ
tom.eudes@gmail.com

Resumo: O estudo analisa as condicionantes pedagógicas, políticas e organizacionais para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola pública e formula uma matriz orientadora de planejamento e autoavaliação. A partir de uma abordagem teórica pautada em seleção bibliográfica e análise documental, identificam-se quatro dimensões interdependentes: gestão e planejamento; formação continuada em serviço; currículo e prática pedagógica; e relações conviviais, participação e proteção. A matriz proposta estabelece parâmetros para diferenciar o mero registro burocrático da qualidade pedagógica, da continuidade das ações e das percepções da comunidade escolar, recusando fins classificatórios ou punitivos. Conclui-se que a consolidação da ERER como prática ordinária requer articulação entre responsabilidades coletivas, suporte material, formação docente vinculada ao cotidiano e procedimentos objetivos para o enfrentamento das discriminações no ambiente escolar.

Palavras-chave: Palavra 1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Formação continuada. 4. Gestão democrática. 5. Planejamento escolar.

Abstract: This theoretical study examines the pedagogical, political, and organizational conditions for implementing Ethnic-Racial Relations Education in public schools and proposes a framework for institutional planning and self-assessment. Based on a qualitative analysis of academic literature and normative frameworks, four interconnected dimensions were defined: institutional management and planning; school-based continuing teacher education; curriculum and pedagogical practice; and school relationships, participation, and protection. The proposed framework establishes parameters to distinguish formal documentary records from pedagogical quality, institutional continuity, and community perceptions, explicitly avoiding ranking or punitive metrics. The study concludes that institutionalizing racial equity requires collective responsibility, adequate material conditions, work-related teacher education, curricular progression, and clear procedures to address racism in the school environment.

Keywords: 1. Ethnic-Racial Relations Education. 2. Law No. 10,639/2003. 3. Continuing teacher education. 4. Democratic management. 5. School planning.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. Além do acréscimo do art. 26-A, a norma introduziu o art. 79-B, inserindo o dia 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra. O texto legal positivou uma demanda histórica do movimento social, reconhecendo a população negra como sujeito ativo na formação política, social e cultural do país.

A legislação de 2003 não inaugurou as práticas antirracistas no campo educacional. O associativismo e a imprensa negra organizaram experiências pedagógicas e políticas emancipatórias ao longo do período republicano (Domingues, 2007; 2018). Ao conceituar a categoria Movimento Negro Educador, Gomes (2017; 2025) demonstra que

as organizações negras produziram saberes específicos que incidiram sobre as políticas estatais, convertendo reivindicações históricas em diretrizes curriculares. A alteração da LDB representa uma conquista derivada dessa mobilização coletiva.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 regulamentaram a matéria ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora a redação do art. 26-A refira-se ao Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes estenderam a aplicação do princípio a todas as etapas e modalidades da Educação Básica e à formação docente. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 alterou o dispositivo legal para incluir a História e Cultura Indígena. O foco analítico deste trabalho concentra-se no arcabouço normativo decorrente da Lei nº 10.639/2003, sem desconsiderar as aproximações entre os dois marcos regulatórios.

Mais de duas décadas após a aprovação da norma, sua efetivação nas redes públicas apresenta disparidades. A literatura aponta a permanência de ações pontuais, concentradas no mês de novembro, ao lado de lacunas na formação docente, insuficiência de acervos específicos e pouca articulação da temática com o Projeto Político-Pedagógico (Coelho; Coelho, 2021; Gomes; Jesus, 2013; Meinerz, 2023). Tais limites não decorrem unicamente da conduta individual dos professores; relacionam-se à estrutura da gestão escolar, às condições materiais de trabalho, ao financiamento e ao suporte fornecido pelas secretarias de educação.

Coloca-se a seguinte questão de pesquisa: quais condições pedagógicas, políticas e organizacionais precisam ser articuladas para que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) integre o funcionamento rotineiro das escolas públicas? O objetivo do artigo é analisar os fatores que condicionam a efetivação da ERER e apresentar uma matriz orientadora para apoiar os processos locais de planejamento e autoavaliação escolar.

Define-se institucionalização como a incorporação contínua, documentada, coletiva e passível de revisão das diretrizes antirracistas nos tempos, espaços, recursos, currículos e processos formativos da escola. A proposta dialoga com as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2012) sobre a atuação e tradução contextual das políticas educacionais (*policy enactment*), bem como com as reflexões de Veiga (2003) e Souza (2025) a respeito da gestão democrática. Busca-se oferecer um instrumento de reflexão institucional para assegurar a permanência do trabalho pedagógico independentemente de mudanças nas equipes gestoras ou da rotatividade do corpo docente.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de estudo teórico fundamentado em análise documental e síntese interpretativa de literatura especializada. O percurso metodológico dispensou protocolos de exaustividade quantitativa, pautando-se na seleção intencional de fontes voltadas à compreensão do problema delimitado.

2.1 Caracterização da pesquisa e corpus de análise

A seleção bibliográfica reuniu 14 publicações acadêmicas e dez normas legais. O critério de escolha priorizou investigações centradas no Movimento Negro Educador, formação docente, políticas curriculares, gestão escolar, financiamento público, epistemologias antirracistas e convivência no ambiente educacional. O corpus abrange autores que discutem a estrutura das instituições e as políticas para a Educação Básica, entre os quais Almeida (2019), Ball, Maguire e Braun (2012), Bento (2022), Coelho e Coelho (2021), Domingues (2007; 2018), Fernandes (2024), Gomes (2017; 2025), Gomes e Jesus (2013), Meinerz (2023), Souza (2025), Tripodi, Delgado e Januário (2022) e Veiga (2003).

A análise documental examinou a LDB nº 9.394/1996; as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018); e as Portarias MEC nº 470/2024 e nº 1.082/2024, que tratam da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Complementarmente, consultou-se o Protocolo de identificação e resposta ao racismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2026), documento técnico-orientador vinculado à PNEERQ que não integra, em sentido estrito, o conjunto das dez normas legais mencionado, mas subsidia o detalhamento do fluxo institucional proposto na seção de resultados.

2.2 Procedimentos metodológicos e rastreabilidade

A síntese interpretativa organizou o referencial em quatro núcleos temáticos. O Quadro 1 apresenta a correspondência entre as obras consultadas, os conceitos utilizados e os eixos que estruturam os indicadores propostos.

Quadro 1 – Rastreabilidade entre fontes, contribuições conceituais e indicadores propostos

Fonte	Função assumida na argumentação	Indicadores relacionados
Domingues (2007; 2018)	Historiografia do associativismo e da imprensa negra	1.1, 2.3 e 4.1
Gomes (2017; 2025)	Movimento Negro Educador e saberes emancipatórios	1.1, 2.2, 3.1 e 3.3

Almeida (2019)	**Racismo estrutural e dinâmica das instituições**	**1.2, 2.2, 4.2 e 4.3**
Bento (2022)	**Branquitude, silêncio institucional e preservação de privilégios**	**2.2, 3.3, 4.2 e 4.3**
Ball, Maguire e Braun (2012)	**Atuação e tradução contextual das políticas públicas**	**1.1, 1.3, 2.1 e 3.1**
Veiga (2003)	**Projeto Político-Pedagógico como construção democrática**	**1.1 e 1.3**
Souza (2025)	**Gestão democrática, participação e transparência escolar**	**1.3, 4.1 e 4.3**
Coelho e Coelho (2021)	**Formação docente inicial e ensino de História**	**2.1, 2.2, 3.1 e 3.2**
Meinerz (2023)	**Análise das Diretrizes Curriculares e reflexão sobre a prática**	**2.2, 3.1 e 3.2**
Fernandes (2024)	**Valores civilizatórios afro-brasileiros na prática escolar**	**3.3 e 4.3**
Tripodi, Delgado e Januário (2022)	**Financiamento educacional e equidade distributiva**	**Eixo material transversal**
Documentos legais e normativos	**Marcos regulatórios, deveres institucionais e direitos**	**Todas as dimensões**
Gomes e Jesus (2013)	**Práticas pedagógicas e desafios da política educacional**	**1.1, 2.1, 3.1 e 3.2**

Fonte: Cruz (2026).

A redação final dos indicadores é de responsabilidade do autor deste estudo. A entrevista concedida por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a Meinerz (2023) foi tratada como registro de memória intelectual sobre a elaboração das Diretrizes de 2004. A matriz possui caráter teórico-propositivo, constituindo uma hipótese de trabalho sujeita a validações empíricas em pesquisas posteriores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Da previsão normativa à institucionalização

A promulgação de textos legais não garante sua incorporação automática pela rotina das instituições. Conforme explicitam Ball, Maguire e Braun (2012), as normativas governamentais são interpretadas e recontextualizadas pelos sujeitos que atuam nas escolas. Gestores e professores mobilizam seus repertórios, crenças, experiências e condições de trabalho ao traduzir as exigências legais para a prática cotidiana, o que gera diferentes arranjos locais.

Esse processo de tradução ocorre em espaços atravessados por desigualdades históricas. Almeida (2019) aponta que o racismo opera de forma estrutural, moldando dinâmicas institucionais. Nas escolas, esse fenômeno traduz-se pelo silenciamento sobre a questão racial, pela permanência de currículos de matriz eurocêntrica e pela naturalização de disparidades. Bento (2022) conceitua esse movimento como "pacto da

branquitude", arranjo tácito que tende a manter a agenda da equidade racial em posição acessória ou restrita a momentos festivos.

Superar essa condição exige intervenções na organização do trabalho escolar. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) figura como instrumento central por explicitar a intencionalidade da instituição (VEIGA, 2003). Para que a abordagem antirracista ganhe efeito prático, necessita constar no planejamento de metas, no orçamento, na divisão da carga horária de trabalho pedagógico e nos planos de ensino. Essa orientação alinha-se aos princípios de gestão democrática discutidos por Souza (2025), que demandam canais abertos de participação e transparência na tomada de decisões.

A instituição da PNEERQ pelas Portarias MEC nº 470/2024 e nº 1.082/2024 busca estabelecer formas de cooperação entre os entes federativos (BRASIL, 2024a; 2024b). O texto normativo explicita atribuições específicas para cada esfera: às secretarias estaduais e municipais cabe garantir financiamento, oferta de formação continuada, orientação técnica e aquisição de acervos; às unidades escolares compete o planejamento curricular, a gestão do cotidiano e a condução das práticas conviviais.

3.2 Formação continuada, currículo e condições materiais

A formação inicial e a formação continuada desempenham papéis complementares. Embora os cursos de licenciatura devam fornecer a base teórico-conceitual sobre história africana, cultura afro-brasileira e relações raciais, Coelho e Coelho (2021) observam que a temática ainda ocupa espaço reduzido nas estruturas curriculares universitárias. Diante dessa restrição na formação inicial, a formação continuada em serviço torna-se necessária para orientar a prática docente.

Para ter eficácia, a formação continuada precisa ocorrer com regularidade dentro da jornada remunerada dos professores. Esse espaço pedagógico coletivo permite analisar o material didático, revisar planos de aula e formular estratégias para lidar com situações de discriminação no ambiente escolar. A formação em serviço atua como o elo entre as diretrizes de gestão e a prática na sala de aula.

Ao resgatar as contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Meinerz (2023) sustenta que a ERER propõe uma reestruturação das relações pedagógicas, não a mera adição de conteúdos. A transversalidade do tema requer a definição de responsabilidades por área do conhecimento: as ciências humanas abordam os processos históricos e territoriais; a área de linguagens trabalha com autorias e produções artísticas negras; e as ciências da natureza e a matemática

analisam contribuições científicas de matriz africana, questionando a exclusividade eurocêntrica no desenvolvimento do conhecimento.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a incorporação de valores civilizatórios afro-brasileiros — como a ancestralidade, a ludicidade, a circularidade e o cooperativismo — contribui para a construção da autoimagem de crianças negras e não negras (Fernandes, 2024). Essa abordagem amplia os referenciais culturais das turmas e fortalece o pertencimento ao grupo escolar.

A continuidade dessas ações requer aporte de recursos e suporte infraestrutural. Conforme argumentam Tripodi, Delgado e Januário (2022), a equidade educacional pressupõe critérios redistributivos na alocação do financiamento público para corrigir assimetrias históricas. O fornecimento de materiais bibliográficos, recursos multimídia e espaços adequados é condição para a manutenção das atividades planejadas.

3.3 Apresentação e discussão da matriz orientadora

A matriz foi concebida como roteiro para apoio ao planejamento e à autoavaliação participativa em conselhos escolares, reuniões pedagógicas e equipes de gestão. Rejeita-se, deliberadamente, qualquer uso classificatório ou punitivo do instrumento; seu objetivo consiste em identificar o grau de consolidação das ações e subsidiar revisões no planejamento da unidade escolar.

O instrumento diferencia quatro níveis de análise:

1. registro documental: verificação da presença das diretrizes nos documentos formais da escola (PPP, planos de ensino e regimento);

2. qualidade pedagógica: coerência teórica, adequação das metodologias e pertinência dos conteúdos;

3. continuidade institucional: acompanhamento das ações ao longo do ano letivo;

4. repercussões percebidas: observação de mudanças no clima escolar e nas relações interpessoais.

O Quadro 2 sistematiza as quatro dimensões da matriz, os indicadores propostos e as fontes de informação para a reflexão coletiva.

Quadro 2 – Dimensões e indicadores autorais propostos para a matriz de institucionalização

Dimensão	**Indicadores propostos**	**Fontes possíveis para reflexão**
1. Gestão e planejamento institucional	1.1 Inscrição da ERER no PPP e nos planos de ensino; 1.2 Análise contextualizada de dados de equidade; 1.3 Definição explícita de recursos, tempos e responsabilidades.	PPP, atas do Conselho Escolar, planos de curso, relatórios de gestão e regimento.

2. Formação continuada em serviço	2.1 Regularidade de encontros formativos na jornada de trabalho; 2.2 Articulação entre reflexão teórica e revisão do planejamento; 2.3 Colaboração com universidades e movimentos sociais.	Pautas de reuniões pedagógicas, relatórios de formação e planos de aula reorganizados.
3. Currículo e prática pedagógica	3.1 Presença contínua da temática nas diferentes áreas; 3.2 Sequenciamento e progressão das aprendizagens entre etapas; 3.3 Curadoria crítica e diversificação dos acervos bibliográficos.	Planos de ensino, registros de classe, acervo da biblioteca e trabalhos discentes.
4. Relações conviviais, participação e proteção	4.1 Participação de estudantes discentes nos espaços de decisão; 4.2 Adoção de protocolo para prevenção e resposta ao racismo; 4.3 Acompanhamento do clima escolar e do sentimento de pertencimento.	Atas de grêmios e conselhos, registros de ocorrências e pesquisas internas de clima.
Eixo transversal: condições materiais e apoio da rede	Garantia de recursos orçamentários, materiais adequados e suporte técnico pelas secretarias.	Orçamento da escola, inventário de materiais e registros de solicitações à secretaria.

Fonte: Cruz (2026).

Na dimensão de gestão, o acompanhamento dos indicadores escolares por raça/cor deve respeitar a autodeclaração e as exigências da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), vedada a atribuição externa de pertencimento racial por parte dos profissionais da escola (BRASIL, 2018).

Na dimensão sobre relações conviviais, o protocolo para enfrentamento ao racismo apoia-se nas disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), além das orientações publicadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1990; 2010; 2026). O fluxo institucional proposto abrange as seguintes etapas:

- designação prévia de equipe ou profissional responsável pelo acolhimento;
- escuta do estudante atingido em espaço seguro e reservado;
- registro formal e confidencial dos fatos;
- adoção imediata de medidas para cessar a situação e evitar constrangimentos adicionais;
- prestação de orientação pedagógica e acompanhamento, sem imposição de mediação direta entre os envolvidos;
- comunicação aos pais ou responsáveis legais;
- aplicação das medidas educativas previstas no regimento escolar;
- encaminhamento aos órgãos da rede de proteção (Conselho Tutelar ou Ministério Público), quando couber;

- acompanhamento contínuo da situação do estudante na unidade escolar.

O objetivo do protocolo é estabelecer procedimentos claros para o acolhimento e a intervenção pedagógica, evitando improvisações e omissões institucionais. A matriz pode ser apreciada pelos órgãos colegiados da escola para orientar as definições do planejamento anual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como prática ordinária na escola pública depende da articulação indissociável entre marcos normativos, gestão democrática, formação continuada em serviço, progressão curricular e proteção aos estudantes. Este estudo reitera que a mera vigência da Lei nº 10.639/2003 não assegura a sua incorporação ao cotidiano das unidades de ensino, exigindo a reorganização do trabalho pedagógico para integrar o compromisso antirracista à identidade institucional da escola.

Nesse cenário, a matriz orientadora autoral constitui um recurso reflexivo para autodiagnóstico, planejamento e acompanhamento das quatro dimensões identificadas, prescindindo de métricas punitivas ou comparações classificatórias. O instrumento busca fortalecer o trabalho coletivo e o suporte material das redes de ensino, sem ignorar os riscos de redução da pauta a registros cartoriais — tensão inerente à tradução de políticas no ambiente educacional.

Como limitação, reconhece-se o caráter teórico-propositivo da matriz e a ausência de testagem prévia em contextos específicos. Recomenda-se que pesquisas futuras promovam a validação de conteúdo e a aplicação-piloto do modelo em redes públicas de ensino de diferentes territórios, refinando seus indicadores a partir da escuta ativa e da mediação com as experiências de gestores, docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203153185. Acesso em: 18 agos. 2026.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 agos. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 agos. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 09 agos. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 agos. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b. Disponível em: https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-1-de-17-de-junho-de-2004. Acesso em: 24 agos. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 agos. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 13 agos. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 16 agos. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao. Acesso em: 21 agos. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.082, de 29 de outubro de 2024**. Altera a Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao. Acesso em: 22 agos. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de identificação e resposta ao racismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/documento/protocolo-de-identificacao-e-resposta-ao-racismo-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf. Acesso em: 23 agos. 2026.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098. Acesso em: 15 agos. 2026.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007. Acesso em: 11 agos. 2026.

DOMINGUES, P. Associativismo negro. *In*: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 113-119.

FERNANDES, L. O. Sobre vivências negras, ressignificações e produções de sentidos: os valores civilizatórios afro-brasileiros e suas potencialidades emancipatórias nos espaços e tempos da escola. **RevistAleph**, Niterói, v. 1, n. 41, 2024. DOI: https://doi.org/10.22409/revistaleph.v1i41.61959. Acesso em: 20 agos. 2026.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12-33, 2025. DOI: https://doi.org/10.46230/lef.v16i4.15207. Acesso em: 24 agos. 2026.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003. Acesso em: 14 agos. 2026.

MEINERZ, C. B. Entrevista com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os vinte anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, 2023. DOI: https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1091. Acesso em: 22 agos. 2026.

SOUZA, Â. R. de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e51123, 2025. DOI: https://doi.org/10.35699/edur.v41i41.51123. Acesso em: 24 agos. 2026.

TRIPODI, Z. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na Educação Básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e254823_pt, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.254823_pt. Acesso em: 19 agos. 2026.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002. Acesso em: 12 agos. 2026.