

RELATÓRIO

# FORMAÇÃO CONTINUADA, IMAGINÁRIO RACIAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003

Fabiana Luci de Oliveira

paruna



Ministério da Educação  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Ana Beatriz de Oliveira – Reitora  
Maria de Jesus Dutra dos Reis – Vice-Reitora



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT  
Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar  
Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT  
Mairon Escorsi Valério – Usp  
Nauk Maria de Jesus – UFGD  
Luís César Castrillon Mendes – UFR  
Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA  
Márcia Elisa Tete Ramos – UEM  
Wílian Junior Bonete – UFPEL  
Juliana Alves de Andrade – UFRPE  
Margarida Dias – UFRN

Fabiana Luci de Oliveira

**FORMAÇÃO CONTINUADA,  
IMAGINÁRIO RACIAL  
E INSTITUCIONALIZAÇÃO  
DA LEI N. 10.639/2003**

paruna

São Paulo, SP  
2026



Revisão e Normalização Textual:  
Paruna Editora

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:  
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

O48 OLIVEIRA, Fabiana Luci de.

Formação continuada, imaginário racial e institucionalização da Lei n. 10.639/2003 – Relatório / Fabiana Luci de Oliveira – São Paulo/SP, 2026.

64 p. color. PDF

ISBN: 978-65-85106-79-5

1. Formação de professores. 2. Educação étnico-racial. 3. Cultura Afro-brasileira. 5. I. Título.

CDD: 370.946

Parceria:



© Fabiana Luci de Oliveira, 2026.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução de partes ou do todo desta obra sem autorização expressa dos organizadores (art. 184 do Código Penal e Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

As opiniões, interpretações e conclusões expressas neste material são de responsabilidade exclusiva do autor e não refletem necessariamente as opiniões da UFSCar ou de quaisquer entidades de financiamento ou parceiros.

**Paruna Editorial**

Rua Lima Barreto, 29 – sala 03 – Vila Monumento – CEP: 01552-020 – São Paulo, SP  
Contato: 11 97958-9312 | parunaeditorial@gmail.com | www.paruna.com.br

# SUMÁRIO

**Um convite à leitura — 6**

**Introdução — 9**

**1. Desenho da pesquisa e instrumentos de coleta — 12**

**2. Perfil dos participantes e contextualização da pesquisa — 15**

2.1. Perfil sociodemográfico — 15

2.2. Trajetória formativa e origem social — 17

2.3. Inserção profissional e condições de trabalho — 22

2.4. Orientação política e religiosidade como variáveis de contexto — 24

**3. Diagnóstico inicial — 26**

3.1. Experiências prévias e autopercepção de preparo — 26

3.2. Conhecimento declarado das normativas e interesse — 28

3.3. Percepções sobre racismo no Brasil e na escola — 30

3.4. Material didático e protocolos como indicadores de institucionalização — 32

3.5. Práticas pedagógicas, ambiente escolar e resistências — 33

3.6. Percepções e atitudes individuais dos educadores  
em relação à temática racial — 36

3.7. Imaginário sobre África e compreensão de diversidade étnico-racial — 38

3.8. Hábitos de mídia como contexto de circulação de repertórios — 40

**4. Impactos da formação — 43**

4.1. Avaliação geral do curso — 43

4.2. Avaliação dos conteúdos e da equipe formadora — 45

4.3. Autoavaliação de aprendizagem, aplicabilidade e mudança de percepção — 48

4.4. Sugestões para edições futuras e demanda por aplicabilidade prática — 52

4.5. Mudança nas representações sobre África e análise tipológica — 53

**5. Entre transformação individual e limites institucionais — 56**

**Considerações finais — 59**

**Referências — 61**

**Sobre a autora — 64**

# Um convite à leitura

Este estudo, elaborado pela professora doutora Fabiana Luci de Oliveira, do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresenta os principais resultados da pesquisa realizada com professoras e professores que participaram do *Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, promovido pela instituição entre janeiro e julho de 2025, como parte do conjunto de ações voltadas à consolidação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída em 2024, e à implementação do art. 26-A da Lei n. 9.394/1996. Mais do que um conjunto de números e tabelas, o documento revela trajetórias, percepções, inquietações e transformações vividas por educadores e educadoras comprometidos com uma escola mais justa e inclusiva.

Os dados iniciais mostram que a maioria dos participantes é composta por mulheres, profissionais experientes, com mais de uma década de atuação na educação básica e vinculadas principalmente à rede pública. Chama atenção o fato de que grande parte se autodeclarar preta ou parda, o que confere à formação um significado ainda mais profundo, pois muitos dos debates realizados tocam diretamente suas próprias histórias de vida. Trata-se de um grupo com sólida formação acadêmica, mas que reconhece lacunas importantes quando o assunto é o enfrentamento das desigualdades raciais no cotidiano escolar.

Embora mais da metade já tivesse participado de formações anteriores sobre a temática, a autoavaliação sobre preparo para trabalhar com relações étnico-raciais revelou uma percepção apenas moderada de segurança. Muitos afirmaram conhecer a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, mas de forma superficial. Esse dado reforça algo que professores da educação básica conhecem bem: *a legislação existe, mas sua implementação depende de formação contínua, reflexão crítica e condições institucionais adequadas.*

Ao mesmo tempo, o interesse em aprender mais sobre diversidade e equidade racial foi praticamente unânime. Esse entusiasmo demonstra que há, nas escolas, profissionais dispostos a enfrentar o desafio de construir práticas

pedagógicas antirracistas, mesmo diante de obstáculos estruturais. O relatório evidencia que o racismo é amplamente reconhecido como um problema presente na sociedade e também no ambiente escolar. Muitos educadores relataram perceber episódios de preconceito entre estudantes e identificaram a ausência de protocolos claros para lidar com situações de discriminação. Também apontaram a insuficiência de materiais didáticos que abordem de maneira adequada a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Apesar dessas dificuldades, os dados mostram um compromisso expressivo por parte dos professores. A grande maioria afirma apresentar referências positivas de diferentes grupos raciais em suas aulas, dialogar com os estudantes sobre pertencimento e identidade e buscar ampliar seu próprio repertório. No entanto, também aparecem tensões: há percepção de resistência por parte de colegas e, em alguns casos, da própria gestão escolar para tratar do tema de forma sistemática. Esses resultados revelam que o enfrentamento do racismo não depende apenas da iniciativa individual, mas exige apoio institucional e políticas escolares consistentes.

Um dos aspectos mais significativos do relatório diz respeito às mudanças de percepção ao longo do curso. Antes da formação, ainda eram frequentes associações da África a imagens de sofrimento, pobreza e escravidão. Após o percurso formativo, cresce de maneira expressiva a valorização da diversidade cultural, da ancestralidade e da resistência dos povos africanos. Essa transformação não é apenas conceitual; ela repercute diretamente na forma como os conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula, ampliando horizontes e superando visões estereotipadas.

A avaliação final indica alto grau de satisfação com o curso. A maioria dos participantes afirmou ter aprendido muito, destacou a ampliação do repertório sobre história e cultura africana e afro-brasileira e declarou intenção concreta de aplicar os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional. Muitos relataram ter aprofundado sua compreensão sobre as relações raciais na escola e passaram a identificar práticas discriminatórias que antes não percebiam. Esse dado é especialmente relevante, pois evidencia que a formação não apenas transmite informações, mas provoca deslocamentos de olhar e amplia a consciência crítica.

Ao mesmo tempo, os professores apontaram a necessidade de fortalecer ainda mais a articulação entre teoria e prática, sugerindo maior explicitação de

estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar. Essa demanda revela uma característica fundamental do trabalho docente: a busca constante por caminhos concretos que dialoguem com os desafios reais da sala de aula.

Este relatório, portanto, não é apenas um registro avaliativo. Ele se constitui como um convite à reflexão coletiva. Mostra que há avanços importantes na construção de uma educação comprometida com a equidade racial, mas também evidencia que o caminho é contínuo e exige perseverança. Para os professores da educação básica, a leitura deste documento pode servir como espelho e inspiração: espelho, porque muitos reconhecerão nas páginas aqui apresentadas situações semelhantes às vividas em suas próprias escolas; inspiração, porque os resultados demonstram que a formação continuada tem potência para transformar práticas, ampliar consciências e fortalecer o compromisso com uma educação antirracista.

Que esta apresentação ajude a situar o leitor não apenas diante dos dados, mas também da responsabilidade e da esperança que eles carregam. Afinal, cada número apresentado representa um educador ou educadora que decidiu aprender, rever certezas e construir novos caminhos para seus estudantes. E é nessa disposição para aprender e transformar que reside a força da escola pública brasileira.

São Carlos/SP, março de 2026.

Ana Cristina Juvenal da Cruz  
João Pedro Volante  
Renilson Rosa Ribeiro  
Vanessa Mantovani Bedani

# Introdução

Mais de duas décadas após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o debate público e acadêmico deslocou-se do plano normativo para o plano da implementação e institucionalização.

A legislação e seus instrumentos regulamentadores, em especial o Parecer CNE/CP n. 03/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004, estabeleceram que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não se restringe à inclusão de conteúdos pontuais, mas demanda transformação curricular, produção e circulação de materiais didáticos adequados, formação inicial e continuada de professores e gestores e revisão das práticas institucionais das escolas. Nesse sentido, a política de ERER foi concebida como eixo estruturante da formação escolar, e não como ação episódica ou comemorativa.

Entretanto, evidências empíricas acumuladas ao longo da última década indicam que a distância entre normatividade e prática permanece significativa. Em pesquisa realizada entre 2014 e 2015, constatou-se que o desconhecimento do conteúdo da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais era expressivo, sendo que “quase metade dos gestores (46%) e mais da metade dos professores (51%) não conhecem o conteúdo da lei e das diretrizes.” (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 288). Esse dado mostrava que a simples existência de dispositivos legais não era capaz de assegurar sua incorporação ao planejamento pedagógico nem sua internalização pelos profissionais da educação. No mesmo estudo, observou-se que as representações sobre a África eram frequentemente associadas à pobreza, sofrimento e escravidão, reforçando a necessidade de processos formativos capazes de problematizar e ampliar o repertório histórico e cultural dos docentes. (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 290).

Balancos produzidos no marco dos 20 anos da Lei n. 10.639/2003 convergem ao apontar a formação inicial dos profissionais da educação e, sobretudo, a formação continuada, como um dos principais gargalos para a efetivação da política, seja pela insuficiência de oferta regular de formações, seja pela baixa apropriação e engajamento dos profissionais nas ações formativas. (BENEDITO;

CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 40; p. 63; QUINTO; ROSABONI, 2022). O próprio marco regulatório já indicava que as secretarias de educação deveriam garantir formação continuada específica e apoio à elaboração de projetos e materiais didáticos (BRASIL, 2005; RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 289). Ao mesmo tempo, estudos enfatizam que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possui caráter emancipatório, ao “instigar a construção de novas práticas, explicitar divergências, desvelar imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e trazer novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32, cit. em RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 289). Assim, a EREER não se reduz a um conteúdo curricular adicional, mas envolve revisão de disposições simbólicas, rotinas institucionais e práticas pedagógicas.

É nesse contexto que se insere a pesquisa aqui apresentada, que analisa evidências empíricas produzidas no âmbito do “Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, idealizado e ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar), no ano de 2025, que teve como público alvo gestores, professoras e professores da rede pública municipal e estadual do Estado de São Paulo. A investigação adotou um desenho avaliativo com a aplicação de dois questionários estruturados, um diagnóstico inicial e uma avaliação final, o que permite examinar variações em autorrelatos de conhecimentos, percepções, atitudes e representações ao longo da formação.

O diagnóstico contou com 223 respondentes (86% dos inscritos), enquanto a avaliação final obteve 133 respostas (51% dos concluintes), sendo possível constituir um painel pareado com 100 participantes que responderam aos dois instrumentos.

Este texto investiga em que medida a formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais é capaz de produzir mudanças no repertório normativo, nas percepções sobre o racismo e nas representações sobre a África e os africanos. Também examina os limites institucionais que condicionam a consolidação dessas mudanças no cotidiano escolar. Ao deslocar o foco da adesão formal à norma para a análise de evidências empíricas de transformação,

ainda que baseadas em autorrelato, o texto busca qualificar o debate sobre a efetividade da Lei n. 10.639/2003.

Os resultados da pesquisa apontam elevado interesse pela temática e reconhecimento da relevância da Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas também indicam conhecimento inicial limitado sobre a Lei e as Diretrizes, autopercepção apenas moderada de preparo e fragilidades institucionais. Entre essas fragilidades, destacam-se a ausência de protocolos formais de enfrentamento ao racismo e a incorporação parcial da temática ao Projeto Político-Pedagógico. No painel pareado, observou-se redução expressiva de representações redutoras sobre a África após a formação, o que sugere deslocamento do imaginário e ampliação de repertório. Em conjunto, esses achados permitem discutir, ao mesmo tempo, a capacidade da formação continuada de produzir mudanças e seus limites quando não é acompanhada por dispositivos institucionais estruturados e estáveis.

O texto está organizado em cinco seções, além das considerações finais. A primeira apresenta o desenho metodológico da pesquisa, descrevendo instrumentos, amostra, procedimentos analíticos e limitações. A segunda descreve o perfil dos participantes e o contexto institucional, incluindo características sociodemográficas, trajetórias formativas, inserção profissional, orientação política e religiosidade como variáveis de contexto. A terceira examina o diagnóstico inicial, destacando o contraste entre o elevado interesse pela temática e o preparo autopercebido como insuficiente, bem como o imaginário sobre África, as percepções sobre racismo na escola e as fragilidades institucionais identificadas. A quarta analisa os impactos da formação, com ênfase na autoavaliação de aprendizagem, na aplicabilidade dos conteúdos, na mudança das representações sobre África e nos resultados do painel pareado. A quinta discute os limites da transformação individual diante de condições institucionais pouco estruturadas, considerando resistências, a necessidade de articulação com a gestão e os sistemas de ensino e as contribuições para a política pública, com recomendações que incluem a inserção obrigatória da temática na formação inicial e a consolidação da formação continuada como política estruturante. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados e sistematizam o desafio de converter ganhos individuais em institucionalização efetiva da EREER no cotidiano escolar.

## 1. Desenho da pesquisa e instrumentos de coleta

A investigação utilizou dois questionários estruturados, aplicados on-line por meio da plataforma LimeSurvey hospedada em ambiente institucional, em dois momentos distintos do curso.

O primeiro instrumento teve caráter diagnóstico e foi aplicado nas primeiras semanas da formação, em fevereiro de 2025. O questionário foi apresentado como parte integrante do curso e teve finalidade exploratória e não avaliativa. Contou com 42 perguntas distribuídas em sete blocos. O instrumento solicitou informações sobre perfil demográfico e social, perfil profissional e experiências prévias de formação continuada na temática. Também captou percepções sobre relações étnico-raciais e racismo na escola, conhecimento declarado sobre a Lei n. 10.639/2003 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, além de aspectos institucionais, como a existência de protocolos para episódios de racismo e a incorporação da temática no Projeto Político-Pedagógico. A adesão ao diagnóstico foi de 223 respondentes, correspondendo a 86% do total de inscritos.

O segundo instrumento correspondeu à avaliação final e foi aplicado entre junho e julho de 2025. O questionário foi apresentado aos cursistas como um instrumento voltado a compreender sua percepção sobre o curso. Contou com 33 perguntas distribuídas em seis blocos. Além de itens de perfil, o instrumento reuniu módulos de avaliação geral, avaliação de conteúdos, avaliação de docentes formadores e tutoria, bem como um bloco específico voltado à autopercepção de aprendizagem, aplicabilidade dos conteúdos e possíveis mudanças na forma de perceber as relações raciais no ambiente escolar. Incluiu também uma questão aberta sobre a primeira imagem evocada quando se pensa em África ou nos africanos. Nessa etapa, 133 cursistas responderam ao questionário, o que corresponde a 51% do total de inscritos.

A pesquisa seguiu os procedimentos éticos aplicáveis à pesquisa com participantes na área de Ciências Humanas e Sociais, no contexto de avaliação e aprimoramento de uma formação continuada. Considerando a natureza do estudo, centrado em levantamento de opiniões e percepções, foram adotadas medidas de informação, consentimento, confidencialidade, desidentificação e divulgação agregada dos resultados. A análise do enquadramento normativo foi realizada com base na Resolução CNS n. 510/2016.

A participação foi voluntária e precedida da apresentação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na abertura de cada questionário. Nesse termo, foram informados os objetivos da pesquisa, a natureza não avaliativa do instrumento, o caráter voluntário da participação e a garantia de que a recusa em responder não acarretaria qualquer prejuízo aos participantes, bem como o tratamento confidencial das respostas, o uso dos dados para fins acadêmicos e de avaliação do curso e a divulgação dos resultados em formato agregado.

A coleta foi realizada on-line, em ambiente institucional. O acesso aos instrumentos ocorreu por meio de identificador alfanumérico informado pelos participantes, utilizado para autenticação no sistema e, no caso das análises pareadas, para vinculação entre as duas ondas do estudo. Na pesquisa, esse identificador não foi cruzado com cadastros nominais, e a base analítica foi tratada de forma desidentificada, de modo a restringir a possibilidade de identificação nominal dos participantes no conjunto final de dados.

Os dados foram armazenados em infraestrutura institucional, com acesso restrito a uma pesquisadora e à coordenação do curso. A apresentação dos resultados foi realizada exclusivamente de forma agregada, com limitação da circulação das bases e supressão de informações que pudessem favorecer identificação indireta, como medida de proteção da privacidade dos participantes.

Em razão do caráter não invasivo dos instrumentos e do fato do estudo se basear em questionários sobre opiniões, percepções e experiências formativas, os riscos envolvidos podem ser considerados mínimos, compatíveis com aqueles encontrados em atividades correntes de resposta a questionários. Ainda assim, foram adotadas salvaguardas voltadas à minimização de risco e à segurança da informação, observando as cautelas éticas pertinentes ao processo de coleta, tratamento e divulgação dos dados.

A estratégia analítica adotada foi predominantemente descritiva, com apresentação de distribuições percentuais, médias e medianas, além de comparações entre os dois momentos do curso. No caso da questão aberta sobre África, as respostas foram categorizadas em classes analíticas afirmativa, descritiva e redutora, permitindo comparar o perfil das representações antes e após a formação. No painel pareado, as comparações pré e pós foram realizadas no nível intraindividual, com cautela quanto a inferências causais, em razão da ausência de grupo de controle, do atrito amostral entre as ondas e do uso de medidas baseadas em autorrelato.

Para essas comparações pré e pós, foi construído um painel pareado com base no indicador alfanumérico informado pelos próprios participantes nas respostas aos dois questionários. Ao todo, 100 respondentes preencheram ambos os instrumentos e compuseram esse subconjunto, o que viabiliza análises longitudinais intraindividuais. O procedimento de pareamento incluiu a verificação de consistência do identificador informado e a exclusão de casos com inconsistência, duplicidade ou ausência do indicador alfanumérico, de modo a reduzir erros de vinculação entre as duas ondas. O desenho do estudo não inclui grupo de controle e houve redução da taxa de resposta entre as duas ondas, o que exige cautela na atribuição causal das mudanças observadas. Ainda assim, a análise do painel pareado permite observar variações ao longo do curso e, com isso, oferecer evidência consistente de associação entre mudanças nas respostas e a experiência formativa, sobretudo em dimensões que constituíram foco explícito do percurso, como a ampliação de repertório e a reconfiguração de representações sobre a África e os africanos.

Como se trata de um desenho avaliativo baseado em questionários e em medidas de autorrelato, os resultados estão sujeitos a vieses típicos desse tipo de abordagem. Em primeiro lugar, pode haver viés de desejabilidade social, dado o caráter normativo da temática e o alto interesse declarado pelos participantes, o que pode elevar a concordância com enunciados socialmente valorizados. Em segundo lugar, não se pode descartar efeitos de testagem e maturação, sendo que a própria participação no diagnóstico e a exposição continuada ao tema ao longo do período do curso podem sensibilizar os respondentes, independentemente de componentes específicos da intervenção. Em terceiro lugar, o atrito entre as duas ondas pode produzir atrito seletivo, na medida em que os participantes que responderam à avaliação final e compõem o painel pareado podem diferir sistematicamente do conjunto inicial. Por essa razão, quando pertinente, recomenda-se comparar o perfil sociodemográfico e profissional do diagnóstico (N=223) com o dos respondentes da avaliação final (N=133) e do painel pareado (N=100), para verificar possíveis diferenças de composição e qualificar a interpretação dos resultados.

Para fins analíticos, a noção de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais é operacionalizada a partir de quatro dimensões observáveis nos dados coletados. A primeira refere-se à formalização normativa, expressa

na incorporação da temática ao Projeto Político-Pedagógico e na existência de protocolos para o enfrentamento de episódios de racismo ou injúria racial. A segunda diz respeito à infraestrutura pedagógica, especialmente à disponibilidade de materiais didáticos e recursos formativos adequados. A terceira dimensão corresponde às rotinas e mecanismos de coordenação pedagógica, como a presença da temática em reuniões e espaços coletivos de planejamento. Por fim, considera-se capacidade institucional de resposta, entendida como a existência de procedimentos, responsabilidades definidas e estratégias de prevenção e enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Essas dimensões orientam a análise dos dados e permitem qualificar o grau de institucionalização da política nas escolas.

## **2. Perfil dos participantes e contextualização da pesquisa**

Esta seção descreve o perfil dos cursistas que responderam ao questionário diagnóstico, com 223 respondentes. A caracterização sociodemográfica, formativa e profissional funciona como contexto analítico para a interpretação dos resultados apresentados nas seções seguintes, pois permite situar, de modo empiricamente informado, quem compõe o público do curso e em que condições sociais e institucionais a formação é apropriada e eventualmente aplicada.

### **2.1. Perfil sociodemográfico**

Os dados mostram um perfil majoritariamente feminino entre os(as) participantes (73,5% – TABELA 1), com predominância da faixa etária entre 40 e 49 anos (45,7% – TABELA 2). Em seguida, destacam-se as faixas de 30 a 39 anos (25,6%) e de 50 a 59 anos (17,5%).

No que diz respeito à identidade racial (TABELA 3), observa-se que 85,7% dos(as) participantes se autodeclararam não brancos(as), sendo 44,4% de pessoas pardas e 40,8%, de pessoas pretas. Apenas 13,9% se identificam como brancos(as).

Em relação ao estado civil (TABELA 4), 38,6% dos(as) respondentes são casados(as) e 35,9% solteiros(as). Quanto à parentalidade, 45,3% não têm filhos. Entre os que têm, 25,1% têm um filho, 19,3% têm dois filhos e 10,3% têm três filhos ou mais. Esse dado ajuda a compor o quadro de responsabilidades extratrabalho que podem incidir sobre disponibilidade para formações e para implementação de práticas no cotidiano escolar, ainda que o estudo não mensure diretamente esse efeito.

A renda domiciliar mensal (TABELA 5) concentra-se em faixas intermediárias. As duas faixas mais frequentes são de R\$ 2.824,01 a R\$ 5.648,00, com 26,5%, e de R\$ 5.648,01 a R\$ 8.472,00, com 35,0%. Percentuais mais elevados aparecem nas faixas subsequentes, e apenas 0,4 % declara renda acima de R\$ 16.944,00. A maioria vive em domicílios compostos por duas (29,1%) ou três pessoas (27,8%).

**TABELA 1 – Distribuição da amostra segundo sexo**

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
feminino	164	73,5
masculino	59	26,5
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 2 – Distribuição etária da amostra**

<b>Faixa etária</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
60 anos ou mais	14	6,3
50-59 anos	39	17,5
40-49	102	45,7
30-39	57	25,6
23-29	11	4,9
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 3 – Distribuição da amostra segundo cor/raça (autodeclaração)**

<b>Cor/raça</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
parda	99	44,4
preta	91	40,8
branca	31	13,9
indígena	1	0,4
outra	1	0,4
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 4 – Distribuição da amostra segundo estado civil**

<b>Estado civil</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
casado(a)	86	38,6
união estável/mora junto	28	12,6
solteiro(a)	80	35,9
separado(a)/divorciado(a)	26	11,7
viúvo(a)	3	1,3
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 5 – Distribuição da amostra por faixas de renda domiciliar mensal total**

<b>Faixa de renda</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
até R\$ 1.412,00	1	0,4
R\$ 1.412,01 até R\$ 2.824,00	12	5,4
R\$ 2.824,01 até R\$ 5.648,00	59	26,5
R\$ 5.648,01 até R\$ 8.472,00	78	35,0
R\$ 8.472,01 até R\$ 11.296,00	45	20,2
R\$ 11.296,01 até R\$ 14.120,00	21	9,4
R\$ 14.120,01 até R\$ 16.944,00	3	1,3
mais de R\$ 16.944,00	1	0,4
não respondeu	3	1,3
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

## **2.2. Trajetória formativa e origem social**

Em relação à escolaridade (TABELA 6), a maioria (75,3%) possui ensino superior completo, 10,3% têm mestrado (concluído ou em andamento) e 4% alcançaram o nível de doutorado (também completo ou em andamento), sendo que 4 (1,8%) participantes declararam estar ainda cursando ensino superior.

Quanto ao acesso ao ensino superior (TABELA 7), 70,9% dos(as) participantes ingressaram por vias regulares, sem ações afirmativas; 10,3% foram beneficiados(as) por cotas raciais e 12,1% ingressaram por meio de outros programas de ação afirmativa. Apenas 2 participantes (0,9%) declararam não saber responder.

Sobre o financiamento dos estudos (TABELA 8), 64,6% não utilizaram nenhum tipo de auxílio financeiro. Por outro lado, 11,2% acessaram o ProUni e 12,6% utilizaram outras formas de financiamento. A maioria cursou o ensino superior em instituições privadas (68,2% – TABELA 9).

Os cursos de formação mais comuns entre os(as) participantes (TABELA 10) foram Pedagogia (63,7%), História (23,8%) e Letras (16,1%).

A escolaridade das famílias de origem (TABELA 11) revela contextos marcados por menor acesso à educação formal: 61% das mães e 58,7% dos pais possuem, no máximo, o ensino fundamental completo. Apenas 11,2% das mães e o mesmo percentual dos pais têm ensino superior completo ou mais. Quanto à identidade racial dos pais (TABELA 12), os dados apontam uma diversidade significativa. Entre as mães, 41,7% são identificadas como pretas, 26% como pardas, 29,6% como brancas e 2,2% como indígenas. Já entre os pais, 38,6% são identificados como pretos, 22% como pardos, 37,2% como brancos, 1,3% como indígenas, e 0,9% dos(as) participantes afirmaram não saber a cor ou raça do pai.

Entre aqueles(as) que têm cônjuges (n = 114), cerca de metade (49,1%) dos parceiros(as) possuem ensino superior completo (TABELA 13), e 58,8% se identificam como brancos(as) (TABELA 14).

**TABELA 6 – Distribuição da amostra por nível de escolaridade mais alto**

<b>Nível de escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
doutorado completo	4	1,8
doutorado incompleto	7	3,1
mestrado completo	23	10,3
mestrado incompleto	17	7,6
ensino universitário completo	168	75,3
ensino universitário incompleto	4	1,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 7 – Distribuição da amostra segundo ingresso no ensino superior via ação afirmativa**

<b>Ingresso via ação afirmativa?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
não	158	70,9
sim, outro programa de ação afirmativa	27	12,1
sim, cotas raciais	23	10,3
sim, cotas sociais	13	5,8
não sabe	2	0,9
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 8 – Distribuição da amostra segundo recebimento de bolsa ou financiamento educacional**

<b>Bolsa ou financiamento educacional?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
não	144	64,6
sim. Outro tipo de financiamento	28	12,6
sim. Prouni	25	11,2
sim. Bolsa de Fundação Privada	11	4,9
sim. Fies	11	4,9
não respondeu	4	1,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 9 – Distribuição da amostra por tipo de instituição cursada no ensino superior**

<b>Tipo de IES</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
privada	152	68,2
pública	67	30,0
não respondeu	4	1,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 10 – Distribuição das graduações concluídas pelos respondentes (resposta múltipla)**

<b>Curso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pedagogia	142	63,7
História	53	23,8
Letras	36	16,1
Geografia	23	10,3
Educação Especial	16	7,2
Educação Física	13	5,8
Ciências Sociais	11	4,9
Ciências Biológicas	8	3,1
Filosofia	7	3,0
Matemática	7	3,0
Artes	6	2,7
Direito	5	2,2
Não possui Ensino Superior Completo	4	1,8
Outros	10	1,3
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 11 – Distribuição da amostra segundo escolaridade da mãe e do pai**

<b>Nível de escolaridade</b>	<b>mãe</b>		<b>pai</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
não possui escolaridade formal	65	29,1	53	23,8
até ensino fundamental completo	71	31,8	78	35,0
ensino médio incompleto	5	2,2	6	2,7
ensino médio completo	52	23,3	47	21,1
ensino universitário incompleto	3	1,3	5	2,2
ensino universitário completo	22	9,9	20	9,0
mestrado/ doutorado	2	0,8	-	-
não sabe	3	1,3	14	6,3
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 12 – Distribuição da amostra segundo cor ou raça da mãe e do pai**

Cor/raça	mãe		pai	
	N	%	N	%
preta	93	41,7	86	38,6
branca	66	29,6	83	37,2
parda	58	26,0	49	22,0
indígena	5	2,2	3	1,3
outra/não respondeu	1	0,4	2	0,9
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 13 – Distribuição da amostra segundo nível de escolaridade mais alto do(a) cônjuge**

Nível de escolaridade	N	%
não possui escolaridade formal	1	0,9
até ensino fundamental completo	4	3,5
ensino médio incompleto	7	6,1
ensino médio completo	25	21,9
ensino universitário incompleto	13	11,4
ensino universitário completo	56	49,1
mestrado/doutorado	8	7,0
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 14 – Distribuição da amostra segundo cor ou raça do(a) cônjuge**

<b>Cor/raça</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
branca	67	59,00
parda	27	24,00
preta	20	17,00
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>

### **2.3. Inserção profissional e condições de trabalho**

No que se refere ao o perfil profissional dos participantes (TABELA 15), a maioria atua em apenas uma escola (64,6%), embora uma parcela expressiva (24,2%) trabalhe em duas instituições. Uma minoria atua em três ou mais escolas, enquanto 4,5% declararam não estar trabalhando em nenhuma escola no momento da pesquisa.

Quanto à rede de ensino, observa-se predominância de profissionais vinculados à rede pública municipal (57,8%), seguida da rede pública estadual (38,6%). Há menor representação de docentes da rede privada (10,3%) e da rede pública federal (1,8%).

O cargo majoritariamente ocupado pelos respondentes é o de professor(a), representando 69,5% do total. Outros cargos relevantes incluem coordenador(a) pedagógico(a) (6,7%) e diretor(a) de unidade escolar (6,3%). Um contingente de 17,5% atua em diferentes funções na educação básica, como estagiários, técnicos administrativos, orientadores pedagógicos, supervisores educacionais, psicólogos, entre outros, sendo que 3 participantes não estavam ocupados no momento da pesquisa.

A distribuição geográfica dos cursistas é ampla, abrangendo diversas cidades do estado de São Paulo, com destaque para São Carlos (12,6%), São Paulo (11,2%), Campinas (6,3%), Piracicaba (5,7%) e Pirassununga (3,6%). Esse dado evidencia a diversidade regional dos participantes, reforçando sua representatividade estadual.

Em relação ao tempo de experiência profissional na educação básica, os participantes possuem, em média, 13,2 anos de atuação. Seis participantes

declararam não possuir experiência profissional na educação. Aproximadamente um quarto dos respondentes têm até 5 anos de experiência, enquanto metade (mediana) possui acima de 13 anos de experiência, demonstrando que a maioria já possui trajetória consolidada na área. Casos pontuais com mais de 30 anos de atuação também foram registrados, refletindo ampla variação de tempo de serviço entre os profissionais.

No que se refere ao nível de ensino em que atuam, a maior parte leciona nos anos iniciais (39,9%) e finais (37,7%) do ensino fundamental, seguidos pelo ensino médio (30%) e educação infantil (17,9%). Cerca de 14,3% dos respondentes não atuam em sala de aula atualmente, estando envolvidos em funções de gestão ou coordenação pedagógica, ou não estão trabalhando. Também foram mencionadas atuações em modalidades como EJA, AEE, ensino superior e educação especial.

Por fim, quanto ao grau de satisfação com a profissão docente (TABELA 16), os resultados indicam uma média de 6,2 em uma escala de 0 a 10, com mediana igual a 7. As notas mais frequentes foram 8 (22,4%), 7 (14,8%) e 5 (14,8%), o que sugere um nível moderado de satisfação. Apesar disso, 13,7% atribuíram notas entre 0 e 3, sinalizando a presença de insatisfações significativas em parte da amostra.

**TABELA 15 – Distribuição da amostra segundo número de escolas em que trabalha atualmente**

Número de escolas	N	%
0	10	4,5
1	144	64,6
2	54	24,2
3 ou mais	15	6,7
<b>Total</b>	223	100,0

**TABELA 16 – Distribuição da amostra segundo nível de satisfação atual com a profissão docente (escala 0–10)**

<b>Avaliação do nível de satisfação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 (totalmente insatisfeito/a)	4	1,8
1	6	2,7
2	13	5,8
3	12	5,4
4	11	4,9
5	33	14,8
6	29	13,0
7	33	14,8
8	50	22,4
9	19	8,5
10 (totalmente satisfeito/a)	13	5,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

## **2.4. Orientação política e religiosidade como variáveis de contexto**

O diagnóstico incluiu duas dimensões de contexto frequentemente relevantes para a circulação de repertórios e para o ambiente de recepção de políticas educacionais, sem que isso implique atribuir causalidade direta a atitudes ou práticas individuais. No que se refere à religiosidade (TABELA 17), há diversidade de crenças. A categoria “não tenho religião” corresponde a 30,5 %. Católicos somam 29,1 %. Também há presença de religiões afro-brasileiras, como umbanda, com 11,2%, e candomblé, com 5,8 %, além de pentecostais, com 9,4%, e outras denominações.

Em relação ao posicionamento político (TABELA 18), em escala de 0 a 10, observa-se concentração nos valores mais à esquerda. O valor 0 reúne 32,7%, e 61,4 % se posicionam entre 0 e 3. A média é 2,6 e a mediana 2,0. Trata-se, portanto, de um grupo que se autodeclara majoritariamente progressista. Esse dado deve

ser lido como variável de contexto, útil para situar o ambiente ideacional, sem inferir automaticamente posições pedagógicas a partir de orientação política.

**TABELA 17 – Distribuição da amostra segundo religião**

<b>Religião</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
não tenho religião	68	30,5
católica	65	29,1
umbanda	25	11,2
candomblé	13	5,8
pentecostal (assembleia de deus, igreja universal, quadrangular etc.)	21	9,4
espírita (espiritismo)	9	4,0
batista	5	2,2
outra	17	7,6
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 18 – Distribuição da amostra segundo autoposicionamento ideológico (escala esquerda–direita, 0–10)**

<b>Escala ideológica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 (totalmente esquerda)	73	32,7
1	29	13,0
2	23	10,3
3	25	11,2
4	13	5,8
5	34	15,2
6	7	3,1
7	3	1,3
8	9	4,0
9	3	1,3
10 (totalmente direita)	4	1,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

Em conjunto, o perfil descrito indica um público predominantemente feminino, com forte presença de participantes negros e pardos, escolaridade elevada e formação inicial concentrada em Pedagogia, História e Letras. Do ponto de vista de origem social, há indícios de mobilidade educacional, dado o baixo nível de escolaridade dos pais em parte expressiva dos casos. No plano profissional, a maioria atua em uma escola, mas uma parcela relevante acumula vínculos, e a satisfação com a profissão é moderada, com um contingente minoritário em níveis baixos. Como variáveis de contexto, religiosidade e orientação política apresentam padrões claros, incluindo pluralidade religiosa e autodeclaração majoritariamente à esquerda. Essa composição social e profissional fornece o pano de fundo para compreender, na seção seguinte, por que coexistem alto interesse e engajamento com lacunas normativas e fragilidades institucionais reportadas pelos próprios cursistas.

### 3. Diagnóstico inicial

O diagnóstico inicial evidencia um padrão recorrente em pesquisas já realizadas sobre implementação da Lei n. 10.639/2003. (NASCIMENTO; SIMÕES; RODRIGUES, 2025; BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023). Há elevada adesão normativa e interesse no tema, mas persistem lacunas na apropriação dos instrumentos legais e pedagógicos e, sobretudo, fragilidades institucionais que limitam a conversão desse interesse em rotinas escolares sistemáticas. Esta seção organiza esse diagnóstico inicial em oito eixos, que ajudam a entender os resultados da avaliação do curso, apresentados na seção seguinte.

#### 3.1. Experiências prévias e autopercepção de preparo

Mais da metade dos cursistas declara já ter participado de formações continuadas na temática (54,3%). Essas formações ocorreram majoritariamente em anos mais recentes (78% entre 2020-2024), com destaque para 2024 (35,5%) e 2023 (19,8%), o que pode indicar uma crescente mobilização e interesse no tema nos últimos anos. A maioria das formações foi ofertada na modalidade à distância (70,0%), e as universidades foram as instituições que mais promoveram tais cursos (38,8%), seguidas pelas secretarias municipais (21,5%) e estaduais de educação (10,7%).

Apesar de a maioria já ter tido contato com esse tipo de formação, a autoavaliação da preparação para lidar com a temática indica um patamar moderado. Na escala de 0 a 10, 23,3% dos cursistas atribuíram nota 5, e a média geral foi 5,8 (TABELA 19). Em termos substantivos, esse dado sugere que o grupo reconhece algum acúmulo, mas não o considera suficiente para enfrentar, com segurança, desafios pedagógicos e institucionais associados ao racismo no cotidiano escolar. Essa percepção, como se verá, se conecta diretamente à alta expectativa de aplicabilidade prática expressa na avaliação final.

**TABELA 19 – Distribuição da amostra segundo avaliação da formação acadêmica para equidade racial e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (escala 0–10)**

<b>Escala</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 (totalmente insuficiente / nenhuma preparação)	8	3,6
1	8	3,6
2	6	2,7
3	16	7,2
4	17	7,6
5	52	23,3
6	31	13,9
7	37	16,6
8	30	13,5
9	10	4,5
10 (totalmente adequada / preparação excelente)	8	3,6
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

### 3.2. Conhecimento declarado das normativas e interesse

O diagnóstico também mostra que a familiaridade com o arcabouço normativo é desigual. Em relação à Lei n. 10.639/2003, 38,1% afirmam conhecer bem o conteúdo, enquanto 54,7% indicam conhecer apenas um pouco, e 7,1% declaram desconhecimento efetivo ou nunca ter ouvido falar (TABELA 20).

No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a proporção que declara conhecimento aprofundado é ainda menor. Apenas 19,7% indicam conhecer bem o conteúdo, enquanto 62,3% conhecem um pouco, e 17,9% declaram desconhecimento do conteúdo ou nunca ter ouvido falar. A combinação entre conhecimento superficial das Diretrizes e autopercepção moderada de preparo ajuda a explicar por que a formação continuada permanece percebida como necessária mesmo entre profissionais com experiência (TABELA 21).

O diagnóstico registra interesse muito elevado em aprender e aplicar conteúdos de diversidade e relações étnico-raciais. Na escala de 0 a 10, 90,6% atribuíram nota 10 (TABELA 22), e a média foi 9,79. Esse dado é central para a leitura da avaliação final, pois aponta um público predisposto ao engajamento, mas que depende de instrumentos, materiais e estratégias pedagógicas para converter interesse em rotinas e práticas consistentes.

**TABELA 20 – Distribuição da amostra segundo familiaridade com a Lei 10.639/03**

<b>Familiaridade com a lei</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
conheço bem o conteúdo da lei	85	38,1
ouvi falar e conheço um pouco sobre o conteúdo da lei	122	54,7
ouvi falar, mas não conheço o conteúdo da lei	13	5,8
nunca ouvi falar	3	1,3
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 21 – Distribuição da amostra segundo conhecimento das DCNs de Educação das Relações Étnico-Raciais**

<b>Conhecimento das DCNs</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
conheço bem o conteúdo das diretrizes	44	19,7
ouvi falar e conheço um pouco sobre o conteúdo das diretrizes	139	62,3
ouvi falar, mas não conheço o conteúdo das diretrizes	36	16,1
nunca ouvi falar	4	1,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 22 – Distribuição da amostra segundo nível de interesse em aprender sobre diversidade e relações étnico-raciais para aplicação no trabalho na educação (escala 0–10)**

<b>Escala</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 (nenhum interesse em aprender sobre o tema)	0	0
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	0,4
5	2	0,9
6	1	0,4
7	1	0,4
8	8	3,6
9	8	3,6
10 (interesse máximo em aprender sobre o tema)	202	90,6
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

### 3.3. Percepções sobre racismo no Brasil e na escola

A percepção da presença do racismo na sociedade brasileira é praticamente consensual no grupo. Para 94,2%, o racismo está presente em todos os aspectos da sociedade (TABELA 23). No ambiente escolar, por sua vez, as respostas indicam percepção distribuída. Enquanto 24,7% afirmam que o racismo está presente em todos os aspectos da escola e 34,1% que existe bastante racismo, 37,7% afirmam que existe pouco racismo e 3,6% que não existe racismo na escola (TABELA 24).

Essa variação é analiticamente relevante porque sinaliza que, mesmo em um grupo com elevada consciência sobre o racismo na sociedade, há divergências sobre como ele se manifesta na escola, o que pode refletir diferenças de contexto institucional, experiências individuais e repertórios para reconhecer práticas discriminatórias.

O diagnóstico inclui ainda percepções sobre diferenças de aprendizagem e disciplina entre estudantes brancos e negros. Em aprendizagem, 40,8% afirmam não haver diferenças, e 35,9% indicam que alunos negros têm mais dificuldades, além de 21,5% que declararam não saber (TABELA 25). Em disciplina, 59,0% afirmam não haver diferenças, mas 13,5% apontam maior indisciplina entre alunos negros, o que é um resultado sensível por potencialmente remeter a estereótipos racializados no julgamento do comportamento estudantil (TABELA 26).

**TABELA 23 – Distribuição da amostra segundo percepção da intensidade do racismo no Brasil**

<b>Intensidade do racismo no Brasil</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
o racismo está presente em todos os aspectos da sociedade	211	94,2
existe bastante racismo	11	4,9
existe pouco racismo	1	0,4
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 24 – Distribuição da amostra segundo percepção da intensidade do racismo na escola**

<b>Intensidade do racismo na Escola</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
o racismo está presente em todos os aspectos da escola	55	24,7
existe bastante racismo	76	34,1
existe pouco racismo	84	37,7
não existe racismo	8	3,6
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 25 – Distribuição da amostra segundo percepção de diferenças de aprendizagem entre alunos brancos e negros**

<b>Percepção</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
não existem diferenças de aprendizagem entre alunos brancos e negros	91	40,8
existem diferenças: alunos negros têm mais dificuldades de aprendizagem	80	35,9
existem diferenças: alunos brancos têm mais dificuldades de aprendizagem	4	1,8
não sei	48	21,5
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 26 – Distribuição da amostra segundo percepção de diferenças de comportamento disciplinar entre alunos brancos e negros**

<b>Percepção</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
não existem diferenças, alunos brancos e negros têm a mesma disciplina	132	59
existem diferenças: alunos negros são mais indisciplinados	30	13,5
existem diferenças: alunos brancos são mais indisciplinados	22	9,9
não sei	39	17,5
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

### 3.4. Material didático e protocolos como indicadores de institucionalização

A institucionalização da EREER exige suporte material e procedimental. No diagnóstico, 72,2% afirmam que o material didático aborda muito pouco a temática étnico-racial e deveria trazer mais conteúdos, e 9,9% indicam que não aborda. Apenas 17,5% consideram que a abordagem é adequada (TABELA 27). Além disso, 51,6% afirmam que a escola não possui protocolo para casos de racismo ou injúria racial, e 19,7% não sabem ou não se aplica (TABELA 28).

Esses dados caracterizam fragilidade institucional e ajudam a compreender por que mudanças individuais decorrentes de formação podem encontrar limites para se converter em políticas escolares estáveis, tópico retomado na seção 5.

**TABELA 27 – Distribuição da amostra segundo avaliação da abordagem da temática étnico-racial no material didático da escola**

Avaliação	N	%
aborda muito pouco, deveria trazer mais conteúdos na temática	161	72,2
aborda de forma adequada	39	17,5
não aborda	22	9,9
aborda de forma excessiva, deveria trazer menos conteúdos na temática	1	0,4
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100</b>

**TABELA 28 – Distribuição da amostra segundo existência de protocolo escolar para episódios de racismo ou injúria racial**

Existe protocolo	N	%
não	115	51,6
sim	64	28,7
não sabe/não se aplica	44	19,7
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

### 3.5. Práticas pedagógicas, ambiente escolar e resistências

A bateria de afirmações sobre práticas pedagógicas e ambiente escolar aprofunda o diagnóstico das condições concretas de incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas rotinas escolares. Os resultados permitem observar, de forma articulada, a ativação individual de práticas docentes, o clima racial percebido no cotidiano da escola e o grau de institucionalização formal e material das ações.

No plano das práticas individuais, os indicadores mostram elevado comprometimento declarado. A quase totalidade dos respondentes afirma apresentar aos alunos imagens positivas de pessoas de diversas raças, etnias e origens culturais, com 94% de concordância, e 91% relatam conversar sobre raça e pertencimento racial em sala de aula (TABELA 29, itens a e b). Esses percentuais sugerem que, ao menos no nível da disposição e da autoimagem profissional, há forte alinhamento com princípios pedagógicos antirracistas e com a valorização da diversidade.

Entretanto, quando se desloca o olhar para o ambiente escolar como espaço coletivo, o quadro se torna mais ambivalente. Sessenta e um por cento consideram comuns situações que envolvem xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra alunos negros (item c), e 51% afirmam ser frequente observar cenas de preconceito contra alunos negros na escola (item f). Esses dados indicam que práticas afirmativas coexistem com a persistência de formas ordinárias de racismo no cotidiano escolar. A presença simultânea de iniciativas docentes e de experiências reiteradas de discriminação sugere que o engajamento individual não é suficiente para alterar, por si só, padrões relacionais mais amplos.

A percepção de equidade também aparece dividida. Apenas metade concorda que, em geral, alunos negros recebem o mesmo tipo de tratamento e atenção que alunos brancos (item g), enquanto 35% discordam dessa afirmação, e 15% não souberam ou se abstiveram de responder. Isso significa que metade da amostra não confirma a existência de tratamento equânime no cotidiano pedagógico. Ainda que a maioria discorde de que a afirmação de que uma pessoa é negra seja feita de forma negativa e depreciativa, um terço dos respondentes concorda com esse enunciado (item m), o que evidencia a permanência de marcas simbólicas de desvalorização racial em parte dos contextos escolares.

No plano organizacional, a resistência aparece como elemento relevante. Sessenta e um por cento apontam resistência da maioria dos professores para tratar a questão racial em sala de aula (item d), e 37% indicam resistência por parte da equipe gestora (item l). A diferença entre esses percentuais é analiticamente significativa. A resistência é percebida de forma mais intensa no corpo docente do que na gestão, o que sugere que os obstáculos não se restringem a diretrizes institucionais formais, mas envolvem disposições culturais e consensos profissionais ainda instáveis.

A institucionalização da temática também se mostra parcial. Apenas 42% concordam que o trabalho com as questões étnico-raciais está incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola (item k). Embora 59% afirmem que a temática é incorporada às discussões em reuniões pedagógicas (item e), esse percentual superior ao da formalização no PPP indica que o debate circula mais como iniciativa ou pauta ocasional do que como eixo estruturante da proposta pedagógica institucional. A presença do tema em reuniões não se traduz automaticamente em normatização e continuidade.

As condições materiais e procedimentais reforçam essa leitura. Somente 47% reconhecem a disponibilidade de materiais pedagógicos com foco em culturas africanas e afro-brasileiras (item i), e 45% indicam a existência de estratégias de prevenção e combate à discriminação racial em diferentes espaços da escola (item j). Em outras palavras, menos da metade identifica infraestrutura didática e dispositivos institucionais claros para sustentar práticas antirracistas de forma sistemática na escola.

**TABELA 29 – Distribuição da amostra segundo concordância com afirmações sobre práticas pedagógicas e relações étnico-raciais no ambiente escolar**

Afirmações	%		
	Concorda	Discorda	Não sabe/ Não respondeu
Apresento aos alunos imagens positivas de pessoas de diversas raças, etnias e origens culturais.	94	0	6
Converso com os alunos sobre raça e pertencimento racial.	91	2	7
É comum situações que envolvem xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra alunos negros.	61	27	12
Existe resistência por parte da maioria dos professores para tratar a questão racial em sala de aula.	61	27	13
Procuramos incorporar a temática racial nas discussões de reuniões pedagógicas.	59	30	12
É comum observar cenas de preconceito contra alunos negros na escola.	51	37	12
Em geral, os alunos negros recebem o mesmo tipo de tratamento e atenção dos professores tanto quanto os alunos brancos	50	35	15
Comunidade escolar está engajada na valorização da diversidade como direito, promovendo respeito às diferenças	48	32	20
Há disponibilidade de materiais como brinquedos, filmes, livros, com foco em questões africanas e afro-brasileiras para serem utilizados em sala de aula.	47	40	13
Existem estratégias de prevenção e de combate à discriminação racial que ocorrem em diferentes espaços da escola: da sala de aula ao pátio.	45	42	13
O trabalho com as questões étnico-raciais está incorporado no Projeto Político Pedagógico (PPP)	42	37	21
Existe resistência por parte da equipe gestora da escola para tratar a questão racial como tema para sala de aula.	37	48	16
Na escola, quando se afirma que uma pessoa é negra, a afirmação é feita de forma negativa e depreciativa.	33	51	17

Base: 223 entrevistados

O conjunto desses resultados permite qualificar o diagnóstico inicial. Há um núcleo significativo de engajamento individual e de adesão a práticas afirmativas, mas esse engajamento opera em um contexto institucional marcado por ambivalências, resistências e formalização incompleta. A temática está presente, mas nem sempre estruturada; circula, mas não se encontra plenamente consolidada como política escolar.

Essa configuração antecipa a discussão desenvolvida adiante sobre os limites da formação continuada quando não acompanhada de dispositivos organizacionais estáveis. O curso parece incidir de modo decisivo sobre repertórios, disposições e sensibilidades dos profissionais da educação. No entanto, a conversão dessas disposições em rotinas duráveis depende de mediações institucionais, materiais e normativas que, segundo o próprio diagnóstico, ainda se mostram insuficientemente consolidadas no cotidiano das escolas.

### **3.6. Percepções e atitudes individuais dos educadores em relação à temática racial**

Os resultados indicam alto grau de consciência racial e engajamento pessoal entre os cursistas, com ampla concordância em itens que expressam reconhecimento do caráter estruturante da raça e disposição ativa para aprender. Noventa e dois por cento concordam que a origem racial ou étnica influencia as experiências de vida e o mesmo percentual afirma realizar esforço contínuo para aprender sobre origens raciais e étnicas diferentes das suas (TABELA 30). Esses indicadores sugerem uma orientação subjetiva favorável à agenda da EREER, com abertura para revisar repertórios e incorporar aprendizagens.

O conforto para tratar do tema em diferentes esferas sociais também é elevado, mas apresenta variações relevantes. A concordância é muito alta quando o diálogo é situado em relações pessoais, com 91% relatando conforto para falar sobre racismo com amigos e 87% com familiares. Já no ambiente de trabalho, esse percentual cai para 79%, com 16% de discordância. Essa diferença é substantiva porque indica que a disposição para abordar o racismo é mais facilmente acionada em contextos de intimidade e confiança, enquanto encontra mais barreiras na esfera profissional, onde normas tácitas, hierarquias e expectativas de neutralidade podem inibir o debate. O dado é consistente com a leitura, desenvolvida no diagnóstico institucional, de que a escola nem sempre oferece um ambiente organizacional plenamente receptivo à tematização do racismo.

A dimensão afetiva e a agência diante de situações de racismo aparecem de maneira combinada. Oitenta e seis por cento afirmam ficar chateados quando veem atitudes racistas e não conseguem falar ou fazer nada. Essa resposta sugere sensibilidade e implicação emocional, mas também aponta para experiências de constrangimento ou percepção de baixa capacidade de intervenção no momento em que o episódio ocorre. Em paralelo, a baixa concordância com a afirmação de permanecer em silêncio quando testemunha situações de racismo que não envolvem diretamente o respondente, apenas 9%, com 86% de discordância, indica rejeição normativa à omissão e sinaliza uma orientação declarada de enfrentamento. Lidos em conjunto, esses itens sugerem que os cursistas tendem a endossar a intervenção como princípio, mas podem enfrentar dificuldades práticas e situacionais para agir, especialmente em contextos institucionais.

Por fim, chama atenção a presença de autorreflexão sobre vieses internalizados. Cinquenta e três por cento reconhecem que podem ter preconceitos inconscientes em relação a pessoas negras, enquanto 38% discordam. Esse resultado é relevante porque indica que, para uma parcela expressiva, a compreensão do racismo não é formulada apenas como problema externo ou exclusivamente institucional, mas também como dimensão internalizada que exige vigilância reflexiva. Ao mesmo tempo, o percentual elevado de discordância sugere heterogeneidade na forma como os cursistas interpretam a ideia de preconceito implícito, o que pode ter implicações para o modo como conceitos do curso são apropriados e para o tipo de estratégia pedagógica necessária.

Em síntese, esses dados descrevem um público com forte alinhamento declaratório aos princípios da EREER, elevado conforto para dialogar em redes pessoais e disposição normativa para não se omitir. E também revela tensões importantes para a implementação no cotidiano escolar, pois o ambiente profissional aparece como esfera menos confortável para o enfrentamento e há sinais de barreiras situacionais à agência, mesmo quando há implicação emocional e orientação favorável à intervenção.

**TABELA 30 – Distribuição da amostra segundo concordância com afirmações sobre consciência racial e disposição para agir diante do racismo**

<b>Afirmações:</b>	<b>% Concorda</b>	<b>% Discorda</b>	<b>5% Não sabe/Não respondeu</b>
Reconheço que a origem racial ou étnica de uma pessoa influencia as suas experiências de vida	92	5	4
Faço um esforço contínuo para aprender sobre as origens raciais e étnicas diferentes da minha	92	4	5
Eu me sinto confortável para falar sobre racismo com meus amigos	91	5	4
eu me sinto confortável para falar sobre racismo com meus familiares	87	9	3
Fico chateada(a) quando vejo atitudes racistas e não consigo falar ou fazer nada	86	9	5
Eu me sinto confortável para falar sobre racismo com meus colegas de trabalho	79	16	5
Reconheço que posso ter preconceitos inconscientes em relação a pessoas negras	53	38	9
Em geral fico em silêncio quando sou testemunha de situações de racismo se não me envolvem diretamente	9	86	5

Base: 223 entrevistados

### **3.7. Imaginário sobre África e compreensão de diversidade étnico-racial**

Quando perguntados sobre qual a primeira imagem que têm quando pensam em África (TABELA 31), houve uma multiplicidade de percepções entre os cursistas, refletindo tanto visões mais estigmatizadas quanto concepções que valorizam a diversidade e riqueza cultural da África.

A classe de percepções mais recorrente diz respeito justamente à diversidade cultural e étnica (32,3%), indicando um avanço na compreensão da pluralidade de línguas, religiões, tradições e filosofias africanas, além do reconhecimento das contribuições intelectuais e espirituais dos povos africanos. Contudo, ainda é expressiva a associação da África a imagens de sofrimento, pobreza e escravidão (27,8%), o que evidencia a permanência de uma visão histórica marcada por

dor, exploração e desigualdade, muitas vezes perpetuada por materiais didáticos e narrativas midiáticas eurocentradas. Outras categorias como ancestralidade e resistência (11,7%) e arte e festividade (7,6%) aparecem com menor frequência, mas revelam um olhar mais simbólico e positivo, relacionado à herança cultural e força dos povos africanos.

A forte presença de categorias ligadas a ideias de sofrimento, pobreza e escravidão, e a presença de um imaginário ligado à beleza natural (geografia, natureza e paisagens, 12,1%), associado à baixa menção a personalidades africanas (0,4%), mostra que ainda há desafios significativos na superação de estereótipos e na construção de uma imagem da África a partir de perspectivas mais informadas, plurais e descolonizadas.

Os dados sobre a compreensão do conceito de diversidade étnico-racial (TABELA 32) mostram que a grande maioria dos participantes (82,5%) compreende a diversidade predominantemente como reconhecimento das diferenças – ou seja, como a convivência entre diferentes etnias, culturas, religiões e histórias. Essa perspectiva indica um entendimento mais superficial e descritivo da diversidade, focado na existência das diferenças, mas não necessariamente no enfrentamento das desigualdades ou na valorização ativa dessas diferenças.

Apenas 10,3% apontaram a valorização das identidades e culturas, o que demonstra uma menor apropriação de uma visão que celebra as contribuições dos povos historicamente marginalizados. Dimensões mais críticas e transformadoras, como a consciência histórica e crítica das desigualdades (2,7%) e o compromisso com justiça e equidade social (0,9%), foram pouco mencionadas, evidenciando que ainda é necessário aprofundar o debate sobre os impactos históricos do racismo, o papel da branquitude, e a importância de políticas afirmativas. Isso sugere que, embora haja uma base de reconhecimento da diversidade, ainda falta uma apropriação mais crítica, política e engajada do conceito.

**TABELA 31 – Distribuição da amostra segundo representação espontânea inicial de África/africanos**

<b>Imagem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Diversidade Cultural e Étnica	72	32,3
Sufrimento, Pobreza, Escravidão	62	27,8
Geografia, Natureza e Paisagens	27	12,1
Ancestralidade e Resistência	26	11,7
Arte e Festividade	17	7,6
Visões eurocêntricas	14	6,3
Personalidades Africanas	1	0,4
Não sabe	4	1,8
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 32 – Distribuição da amostra segundo entendimento de diversidade étnico-racial**

<b>Entendimento sobre diversidade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Reconhecimento das Diferenças	184	82,5
Valorização das Identidades e Culturas	23	10,3
Consciência Histórica e Crítica das Desigualdades	6	2,7
Compromisso com Justiça e Equidade Social	2	0,9
NR	8	3,7
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

### **3.8. Hábitos de mídia como contexto de circulação de repertórios**

Por fim, foi observado um perfil de consumo de mídia diversificado entre os cursistas (TABELA 33), com destaque para o uso intensivo de meios digitais, especialmente aplicativos de comunicação e redes sociais. O *WhatsApp* se destaca como a ferramenta mais utilizada, com 31% dos entrevistados relatando uso muito alto (mais de 14 horas semanais), e 29% alto (de 8 a 14 horas), totalizando 60% com uso elevado da plataforma. Nenhum dos respondentes declarou não a utilizar, o que confirma seu papel central na comunicação cotidiana dos educadores.

As redes sociais (como *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* etc.) também têm presença significativa: 34% utilizam com frequência alta ou muito alta, e apenas 6% não usam essas plataformas. Isso indica a importância desses espaços como potenciais canais para formação e disseminação de conteúdos educativos, inclusive sobre temas raciais e diversidade.

O consumo de conteúdos educativos online, como vídeos, webinars e cursos, também é recorrente, com 34% dos respondentes declarando que consomem esses materiais com frequência alta ou muito alta, enquanto apenas 1% afirma não consumir esse tipo de conteúdo.

Quanto à leitura de notícias, há uma diferença entre os meios tradicionais e os digitais: enquanto 70% leem notícias na internet com frequência moderada a muito alta, apenas 31% têm o mesmo hábito com jornais e revistas impressos. Além disso, 35% não leem nada nesses suportes tradicionais.

Em relação à leitura de livros, os voltados à educação têm maior aderência: 67% dos cursistas leem com frequência de moderada a alta, enquanto os não relacionados à educação são lidos com essa frequência por 48%. Isso sugere que o interesse literário está mais voltado ao desenvolvimento profissional do que ao lazer ou leitura geral.

O consumo de televisão mostra-se moderado, sendo que apenas 12% assistem mais de 8 horas semanais, e 62% assistem menos de 3 horas ou não assistem. Já o consumo de podcasts é limitado, sendo que 73% relataram ouvir pouco ou nenhum conteúdo nesse formato, indicando que, apesar de seu crescimento em outros setores, os podcasts ainda não se consolidaram como meio habitual de informação ou formação para esse público.

**TABELA 33 – Distribuição da amostra segundo frequência de consumo de mídia por tipo de conteúdo/plataforma**

<b>Frequência de uso</b>	<b>muito alto (+ 14 hs/sem)</b>	<b>alto (+8 até 14 hs/sem)</b>	<b>moderado (+3 até 8 hs/sem)</b>	<b>pouco tempo (até 3 hs/sem)</b>	<b>nenhum (0 hs/sem)</b>
<i>WhatsApp</i>	31	29	29	11	0
Redes sociais ( <i>Instagram, TikTok, Facebook</i> etc.)	13	21	33	27	6
Conteúdos educativos online (vídeos, <i>webinars</i> etc.)	17	17	37	28	1
Notícias na internet	13	18	39	30	0
Livros relacionados à educação	7	22	38	28	4
Livros não relacionados à educação	4	16	28	42	10
<i>Podcasts</i>	3	10	14	45	28
Televisão	1	11	26	35	27
Jornais e/ou revistas impressos	4	7	20	34	35

Base: 223 entrevistados

O padrão de consumo de mídia observado atua como variável de contexto para compreender por onde podem circular repertórios, materiais e interpretações mobilizados pelos cursistas. A centralidade do *WhatsApp* e a presença relevante de redes sociais e conteúdos educativos on-line indicam que parte substantiva da socialização profissional e do acesso a recursos tende a ocorrer em circuitos digitais de alta capilaridade. A literatura mostra que grupos de *WhatsApp* podem operar como comunidades de prática, favorecendo trocas associadas ao desenvolvimento profissional docente e à circulação de conhecimentos pedagógicos e de experiências de sala de aula. Ao mesmo tempo, recomendações sobre recursos educacionais digitais enfatizam a importância de mecanismos explícitos de curadoria e validação institucional para seleção de materiais e organização de acervos, especialmente quando se busca consistência pedagógica e continuidade. (CECHINEL, 2017).

O diagnóstico inicial descreve um público com alta predisposição para a agenda da EREER, marcado por interesse muito elevado, reconhecimento do racismo e práticas individuais declaradas de valorização da diversidade e de diálogo sobre raça em sala de aula. Ao mesmo tempo, persistem lacunas na apropriação dos instrumentos normativos e pedagógicos, ambivalências nas percepções sobre o racismo na escola e imagens redutoras sobre África, além de fragilidades institucionais associadas à insuficiência de materiais e à ausência de dispositivos formais de enfrentamento. É a partir desse ponto que o texto se desloca para a avaliação final, examinando em que medida a formação contribui para mudanças de repertório e percepção e quais limites permanecem.

## 4. Impactos da formação

A avaliação final foi respondida por 133 cursistas entre junho e julho de 2025. Essa adesão corresponde a 51% do total de inscritos. Entre esses respondentes, 100 participantes responderam aos dois questionários e compõem o painel pareado. Essa seção apresenta, primeiro, a avaliação do curso e dos seus componentes e, em seguida, os resultados de aprendizagem, aplicabilidade e mudança de repertório e representações, com ênfase na transformação do imaginário sobre África, que é o achado mais expressivo no recorte longitudinal.

### 4.1. Avaliação geral do curso

Os resultados da avaliação geral do curso apontam um padrão de aprovação robusto, com variações relevantes entre dimensões mais "cognitivas" da oferta formativa, como clareza e adequação de materiais, e dimensões mais "organizacionais" e de desenho pedagógico, como duração, ritmo e interação entre cursistas. Em primeiro lugar, os itens ligados à comunicação dos objetivos e à qualidade dos recursos didáticos apresentam níveis muito elevados de concordância total. Noventa e dois por cento concordam totalmente que os objetivos foram apresentados de forma compreensível, e 91% concordam totalmente que os materiais foram adequados e relevantes para a compreensão e aprofundamento dos conteúdos (TABELA 34). A discordância nesses dois itens é residual, o que sugere consistência na apresentação da proposta e adequação do suporte pedagógico oferecido.

Esse mesmo padrão se mantém nos itens que avaliam a efetividade percebida do curso. Oitenta e nove por cento concordam totalmente que o curso alcançou os objetivos propostos, e 88% afirmam que a formação proporcionou ferramentas para aprimorar métodos de trabalho. Embora haja aqui maior presença de concordância parcial, com 9% em ambos os itens, a discordância continua baixa. Isso indica que a percepção positiva não se restringe ao formato, mas se estende ao valor instrumental atribuído à formação, isto é, à sua utilidade para o trabalho.

Quando se passa às dimensões de organização temporal, surgem sinais mais claros de heterogeneidade na experiência. A duração é considerada adequada por 74% em concordância total, mas 21% concordam apenas em parte e 4% discordam em alguma medida. O ritmo do curso aparece como o ponto mais sensível. Apenas 62% concordam totalmente que foi adequado, enquanto 33% concordam em parte e 5% discordam. Esse deslocamento de concordância total para concordância parcial sugere que a avaliação positiva convive com dificuldades de acompanhamento para uma parcela relevante do público, possivelmente associadas à carga de trabalho docente e à diversidade de condições de tempo e disponibilidade, ainda que o instrumento não permita identificar as causas.

Por fim, a demanda por maior interação entre cursistas aparece como um achado substantivo para o desenho de futuras edições. Cinquenta e seis por cento concordam totalmente que a inclusão de atividades coletivas, como fóruns ao final de cada módulo, tornaria a formação mais rica e colaborativa, e 35% concordam em parte. Somadas, essas respostas indicam que a grande maioria identifica potencial de aprimoramento na dimensão colaborativa do curso. A discordância é baixa, 5% no total, mas o peso da concordância parcial também é informativo. Ele sugere que, embora a ideia de interação seja vista como positiva, sua efetividade pode depender de como essas atividades forem desenhadas, mediadas e integradas ao percurso formativo, para não se converterem em uma exigência adicional de tempo sem retorno pedagógico claro.

Em síntese, a avaliação geral sugere que o curso é percebido como bem estruturado em seus componentes centrais, com clareza de objetivos, materiais adequados e utilidade prática reconhecida. Ao mesmo tempo, ela identifica dois pontos de ajuste relevantes para maximizar o alcance e a permanência dos efeitos formativos. O primeiro diz respeito à calibragem do ritmo e, em menor medida, da

duração, de modo a reduzir fricções de acompanhamento. O segundo diz respeito à criação de dispositivos de interação que favoreçam a troca entre cursistas e a elaboração coletiva de estratégias de aplicação, o que pode ser especialmente importante em um campo no qual a implementação depende não apenas de repertório individual, mas de rotinas escolares e consensos profissionais.

**TABELA 34 – Distribuição da amostra segundo concordância com afirmações sobre a avaliação geral do curso (%)**

Aspectos avaliados	Concorda		Discorda		Não sabe
	total	parte	parte	total	
Os objetivos do curso foram apresentados de forma compreensível	92	6	-	1	1
Os materiais didáticos utilizados foram adequados e relevantes para a compreensão e aprofundamento dos conteúdos do curso	91	8	-	1	-
O curso alcançou os objetivos propostos	89	9	1	1	-
O curso proporcionou ferramentas para aprimorar meus métodos de trabalho	88	9	1	2	1
A duração do curso foi adequada	74	21	2	2	-
O ritmo do curso foi adequado	62	33	3	2	-
A inclusão de atividades coletivas, como fóruns de discussão ao final de cada módulo, tornaria a formação mais rica e colaborativa	56	35	4	1	4

Base: 133 entrevistados

## 4.2. Avaliação dos conteúdos e da equipe formadora

No que se refere aos conteúdos do curso, a avaliação indica que foram amplamente bem recebidos pelos participantes, estimulando o interesse pelas temáticas das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, além de promoverem reflexões críticas sobre o cotidiano escolar e contribuírem para a valorização das diferenças e da diversidade cultural (TABELA 35).

A maioria dos respondentes reconheceu que os conteúdos favoreceram uma análise mais crítica das desigualdades sociais no Brasil e os considerou atrativos e relevantes para a atuação docente. Os assuntos abordados nas lives

foram avaliados como pertinentes e enriquecedores para a aprendizagem, embora alguns participantes tenham concordado parcialmente quanto ao seu valor agregado, e 6% dos participantes não souberam responder. Nas sugestões de melhorias futuras, um(a) participante registrou que a divulgação de algumas lives ocorreu com pouca antecedência, o que dificultou o acompanhamento e participação.

Os enunciados "os conteúdos são aplicáveis à minha prática profissional" e "os conteúdos apresentam uma boa articulação entre fundamentos teóricos e orientações práticas" foram os que registraram os maiores índices de concordância parcial entre os respondentes. Ainda assim, a maioria expressou concordância total, o que reforça a efetividade da proposta formativa.

A atuação dos(as) professores(as) formadores(as) é avaliada de forma muito positiva (TABELA 36). A maioria dos participantes reconheceu o domínio e a atualização dos formadores em relação aos conteúdos trabalhados, com 93% concordando totalmente e apenas 2% indicando que não souberam avaliar. Também houve forte concordância quanto à clareza na apresentação dos conteúdos, ideias e conceitos, embora parcela pequena (3%) tenha registrado discordância parcial ou total. A organização da formação foi igualmente bem avaliada, com 82% de concordância total e 17% parcial, o que reforça a percepção de competência e preparo dos(as) formadores(as) na condução do curso.

A atuação dos(as) tutores(as) foi bem avaliada pelos participantes (TABELA 37), embora com índices de concordância total ligeiramente inferiores aos atribuídos aos formadores(as). A maioria reconheceu que os(as) tutores(as) demonstraram domínio e compreensão em relação aos conteúdos trabalhados, além de responderem de forma clara às dúvidas ao longo da formação.

As respostas também indicam que houve orientação contínua, com devolutivas pertinentes, embora um número maior de participantes tenha registrado apenas concordância parcial nesses aspectos. A devolução das atividades individuais e a clareza nas reflexões também foram valorizadas, mas com maior variação nas respostas.

O item com menor concordância total foi o estímulo à participação e à troca de experiências entre os(as) cursistas, ainda que, somando-se as concordâncias totais e parciais, a percepção geral sobre o apoio dos tutores(as) permaneça positiva.

**TABELA 35 – Distribuição da amostra segundo avaliação dos conteúdos do curso (%)**

Aspectos avaliados	Concorda		Discorda		Não sabe
	total	parte	parte	total	
Os conteúdos estimularam meu interesse pelas temáticas das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira	95	4	-	1	1
Os conteúdos me levaram a refletir criticamente sobre o cotidiano da(s) escola(s) em que atuo.	95	4	1	1	-
Os conteúdos contribuem para a valorização das diferenças e da diversidade cultural.	95	5	-	1	-
Os conteúdos contribuíram para que eu analisasse de forma mais crítica as desigualdades presentes na sociedade brasileira.	92	6	-	1	2
Os conteúdos são atrativos e relevantes para professoras e professores.	91	8	1	1	-
Os assuntos tratados nas lives foram pertinentes e agregaram valor à minha aprendizagem no tema.	86	8	-	-	6
Os conteúdos são aplicáveis à minha prática profissional.	83	15	1	1	-
Os conteúdos apresentam uma boa articulação entre fundamentos teóricos e orientações práticas.	80	18	-	1	2

Base: 133 entrevistados

**TABELA 36 – Distribuição da amostra segundo concordância com afirmações sobre a atuação dos(as) professores(as) formadores(as) (%)**

Aspectos avaliados	Concorda		Discorda		Não sabe
	total	parte	parte	total	
Demonstrou domínio e atualização em relação aos conteúdos trabalhados	93	5	-	-	2
Apresentou os conteúdos, ideias e conceitos de forma compreensível	86	11	1	2	-
Organizou a formação de maneira clara e adequada	82	17	-	1	1

Base: 133 entrevistados

**TABELA 37 – Distribuição da amostra segundo avaliação da atuação dos(as) tutores(as) (%)**

Aspectos avaliados	Concorda		Discorda		Não sabe
	total	parte	parte	total	
Demonstrou domínio e compreensão em relação aos conteúdos trazidos pelos professores formadores.	86	11	2	-	2
Respondeu de forma clara às dúvidas que surgiram ao longo da formação.	77	16	1	2	5
Realizou orientações contínuas ao longo do curso e proporcionou boas devolutivas.	75	18	3	2	2
Realizou os retornos das atividades individuais com clareza e reflexões pertinentes ao tema.	72	20	5	1	2
Estimulou a participação e a troca de experiências entre os(as) cursistas.	68	23	5	2	2

Base: 133 entrevistados

### **4.3. Autoavaliação de aprendizagem, aplicabilidade e mudança de percepção**

A análise dos dados referentes aos conhecimentos sobre relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira, evidencia resultados expressivos quanto ao impacto positivo do curso na formação dos participantes. Em relação ao aprendizado proporcionado, observa-se que 91% dos respondentes afirmaram ter aprendido "muito" (38%) ou "bastante" (53%), indicando uma significativa ampliação do conhecimento e da visão crítica sobre o tema. Apenas 9% relataram um aprendizado moderado e apenas 1% disse não ter aprendido nada novo, o que demonstra a eficácia do curso na promoção de novos saberes (TABELA 38).

Quanto à aplicabilidade dos conteúdos em suas atividades profissionais (TABELA 39), a maioria dos participantes (83%) declarou que pretende aplicar total ou parcialmente os conhecimentos adquiridos, sendo que 32% consideram que os conteúdos são diretamente relevantes para sua prática e 51% afirmam que pretendem aplicar grande parte do que foi discutido. Apenas 1% afirmou que poucas ideias podem ser aproveitadas, o que indica que o curso conseguiu estabelecer uma conexão concreta entre teoria e prática.

No que diz respeito ao atendimento das expectativas de aprendizagem (TABELA 40), 69% dos participantes afirmaram que o curso superou (26%) ou atendeu totalmente (43%) às suas expectativas, enquanto 26% relataram que a maioria das expectativas foi atendida. Apenas 4% declararam que o curso atendeu parcialmente ou não atendeu suas expectativas, evidenciando, de modo geral, um elevado grau de satisfação com a formação.

A avaliação comparativa com outras formações sobre a mesma temática reforça a percepção positiva: 74% consideraram o curso "muito superior" (31%) ou "superior" (43%) em relação a outros já realizados (TABELA 41). Apenas 14% o avaliaram como "similar" e 12% não haviam participado de outras formações no tema, o que reforça a qualidade percebida desta oferta formativa específica.

No que diz respeito às mudanças na forma de perceber as relações raciais no ambiente escolar (TABELA 42), 68% afirmaram ter aprofundado sua compreensão e ampliado seu olhar sobre o tema, e 20% passaram a reconhecer práticas preconceituosas ou racistas que antes não percebiam. Apenas 10% disseram já ter uma percepção crítica consolidada, e os percentuais que indicaram ausência de percepção de racismo ou não estarem atuando no momento foram mínimos (1% cada). Esses dados apontam para um impacto formativo significativo, especialmente no que tange à conscientização e à postura crítica diante de práticas discriminatórias no ambiente educacional.

Por fim, ao serem questionados sobre o principal impacto positivo da formação recebida, 48% destacaram a ampliação do repertório sobre história e cultura africana e afro-brasileira, 25% relataram maior preparo para abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, 19% indicaram o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva sobre o racismo, enquanto 7% citaram o apoio na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (TABELA 43). Esse conjunto de respostas reforça a ideia de que o curso contribuiu não apenas para o enriquecimento teórico, mas também para a transformação prática e ética dos profissionais envolvidos.

Esses dados sugerem que o curso cumpriu seus objetivos formativos, promovendo aprendizado significativo, mudanças de percepção e impacto positivo na prática profissional dos participantes, constituindo-se como uma importante ferramenta para a promoção da equidade racial no contexto educacional.

**TABELA 38 – Distribuição da amostra segundo percepção de aprendizado no curso**

<b>Percepções</b>	<b>%</b>
Muito (tive uma transformação no meu conhecimento e visão sobre o tema)	38
Bastante (aprofundi significativamente meu entendimento sobre o tema)	53
Moderadamente (ampliei meu conhecimento, embora ainda tenha dúvidas)	9
Nada (não aprendi nada novo sobre o tema)	1

Base: 133 entrevistados

**TABELA 39 – Distribuição da amostra segundo expectativa de aplicação dos conteúdos do curso na prática profissional**

<b>Escala</b>	<b>%</b>
Totalmente (o curso trouxe conteúdos diretamente relevantes para minha prática profissional)	32
Bastante (pretendo aplicar grande parte dos conteúdos discutidos)	51
Moderadamente (vejo possibilidades reais de aplicação em parte do meu trabalho)	16
Pouco (algumas ideias podem ser aproveitadas, mas com limitações)	1

Base: 133 entrevistados

**TABELA 40 – Distribuição da amostra segundo grau de atendimento das expectativas de aprendizagem pelo curso**

<b>Escala</b>	<b>%</b>
Superou minhas expectativas	26
Atendeu totalmente às expectativas	43
Atendeu à maioria das expectativas	26
Atendeu parcialmente às expectativas	3
Não atendeu nenhuma expectativa	1
Prefiro não responder	1

Base: 133 entrevistados

**TABELA 41 – Distribuição da amostra segundo avaliação comparativa da qualidade geral do curso em relação a outros cursos sobre a temática**

<b>Avaliação</b>	<b>%</b>
Muito superior	31
Superior	43
Similar	14
Não se aplica (não participei de outros cursos sobre a temática)	12
Prefiro não responder	1

Base: 133 entrevistados

**TABELA 42 – Distribuição da amostra segundo relato de mudança na percepção sobre relações raciais no ambiente escolar após o curso**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Sim, aprofundi minha compreensão e ampliei meu olhar sobre o tema	68
Sim, passei a perceber práticas preconceituosas ou racistas que antes não reconhecia	20
Não, pois já tinha uma percepção crítica consolidada sobre o tema	10
Não se aplica, pois não estou trabalhando no momento	1
Não, pois não identifico práticas preconceituosas ou racistas no ambiente escolar	1
Prefiro não responder	1

Base: 133 entrevistados

**TABELA 43 – Distribuição da amostra segundo principal impacto positivo atribuído à formação**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Ampliação do repertório sobre história e cultura africana e afro-brasileira	48
Maior preparo para abordar relações étnico-raciais em sala de aula	25
Desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva sobre o racismo	19
Apoio na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas	7
Troca de experiências com outros profissionais	2

Base: 133 entrevistados

#### **4.4. Sugestões para edições futuras e demanda por aplicabilidade prática**

Quando solicitados a indicar aspectos da formação que deveriam ser priorizados para melhoria em futuras edições (TABELA 44), 43% dos respondentes apontam necessidade de apresentar formas explícitas de como aplicar os conteúdos na prática escolar. Esse dado é decisivo porque indica o tipo de mediação que falta entre aprendizagem declarada e institucionalização. Mesmo com forte avaliação de conteúdos e alta aprendizagem, a principal demanda se concentra em tradução pedagógica e operacionalização no cotidiano escolar. Percentuais menores apontam carga horária, metodologia das atividades e aprofundamento teórico.

Outros aspectos apontados como pontos de atenção foram a carga horária ou distribuição do tempo (10%) e a metodologia das atividades e dinâmicas propostas (10%). Esses itens sugerem que pode haver necessidade de ajustes na organização temporal do curso e na condução das práticas pedagógicas, visando um melhor aproveitamento do conteúdo. O aprofundamento teórico dos temas abordados também foi mencionado por 7% dos participantes, o que indica o interesse de parte do público em uma formação com maior densidade conceitual.

Aspectos operacionais, como a organização geral do curso (6%), o acompanhamento pedagógico realizado pelos tutores (3%) e a qualidade ou clareza dos materiais didáticos (2%), receberam percentuais menores, o que demonstra que esses elementos foram, em geral, bem avaliados pelos participantes, embora ainda possam ser objeto de pequenos aprimoramentos. Além disso, 20% dos participantes afirmaram não ter nenhuma crítica significativa, o que indica satisfação com a estrutura e os conteúdos do curso.

Em síntese, os dados apontam que o curso possui uma base sólida e é bem avaliado em sua estrutura geral. No entanto, para alcançar um impacto ainda maior, recomenda-se que as futuras edições priorizem o fortalecimento da conexão entre teoria e prática, por meio de exemplos concretos, propostas de aplicação em sala de aula, estudos de caso e atividades orientadas para o contexto profissional dos cursistas.

**TABELA 44 – Distribuição da amostra segundo aspecto apontado como prioritário para aprimoramento do curso**

Aspectos avaliados	%
Apresentação de formas explícitas de como aplicar os conteúdos na prática escolar	43
Nenhuma crítica significativa	20
Carga horária ou distribuição do tempo	10
Metodologia das atividades e dinâmicas propostas	10
Aprofundamento teórico dos conteúdos apresentados pelos professores formadores	7
Organização geral do curso (cronograma, prazos, funcionamento da plataforma etc.)	6
Qualidade do acompanhamento pedagógico realizado pelos tutores (dúvidas, devolutivas etc.)	3
Qualidade ou clareza dos materiais didáticos	2

Base: 133 entrevistados

#### **4.5. Mudança nas representações sobre África e análise tipológica**

A questão aberta sobre África permite observar mudanças concretas no imaginário. Os dados sobre as imagens associadas à África (Tabela 45) mostram uma mudança significativa nas representações dos participantes após a realização do curso, indicando avanços na superação de estereótipos reducionistas. Embora o grupo já demonstrasse, no início, uma tendência a valorizar a diversidade e a riqueza cultural do continente africano, a comparação entre os dados das Tabelas 30 (pré-curso) e 44 (pós-curso) evidencia o impacto formativo da proposta na construção de uma percepção mais crítica, positiva e descolonizada sobre a África e os africanos.

No início do curso, a imagem mais associada à África era a **diversidade cultural e étnica** (32,3%), seguida de perto por representações negativas como **sofrimento, pobreza e escravidão** (27,8%). Outros elementos como **geografia, natureza e paisagens** (12,1%) e **ancestralidade e resistência** (11,7%) apareciam com destaque intermediário. Imagens ligadas à **arte e festividade** (7,6%) e **visões eurocêtricas** (6,3%) ainda ocupavam um espaço considerável nas respostas, indicando a presença de estereótipos arraigados. Apenas 0,4% dos participantes mencionaram **personalidades africanas**, o que denota um baixo reconhecimento de sujeitos históricos africanos.

Após o curso, observa-se uma **valorização expressiva da ancestralidade e da resistência africana**, que subiu de 11,7% para **30%**, e um aumento na associação da África à **diversidade cultural e étnica**, que passou de 32% para **42%**. Por outro lado, a menção a imagens negativas como sofrimento e escravidão caiu de 27,8% para apenas **8%**, uma redução significativa. As referências à **geografia e paisagens** também diminuíram (de 12,1% para 5%), assim como as **visões eurocêntricas** (de 6,3% para 2%). Esses dados demonstram que o curso contribuiu fortemente para a desconstrução de estereótipos e para a ampliação do repertório simbólico e histórico dos participantes em relação ao continente africano. Duas novas categorias surgiram, "desenvolvimento e modernidade" (tema criado para respostas que mencionam tecnologia, economia, inovação) e "identidade pessoal e reconhecimento" (tema para classificar respostas que abordam identificação pessoal, orgulho, autoestima e reconhecimento cultural/étnico).

Esses dados sugerem uma transformação positiva na forma como a África passou a ser percebida, não mais como um continente marcado fortemente por sofrimento ou carência, mas como um espaço de produção histórica, cultural e civilizatória relevante. Essa mudança aponta para o potencial do curso em promover uma educação antirracista e decolonial.

Essas visões foram agrupadas em três categorias valorativas: 1) afirmativa (respostas que expressam valorização positiva da África, com foco em diversidade, ancestralidade, resistência, cultura e contribuição histórica); 2) descritiva (respostas que não expressam julgamento de valor, mas descrevem aspectos gerais, como paisagens, geografia ou elementos não necessariamente positivos ou negativos) e 3) redutora (respostas que reforçam estereótipos negativos ou generalizações que minimizam a complexidade africana: pobreza, escravidão, sofrimento, como única referência).

Aplicando essa classificação ao subconjunto de entrevistados que responderam aos dois questionários, no início e no final do curso (TABELA 46), observa-se que houve mudanças importantes nas representações sobre a África e os africanos ao longo do curso. As imagens afirmativas, que expressam valorização da diversidade, da ancestralidade e da resistência africana, aumentaram de 51% para 83% de menções, representando um avanço expressivo na apropriação crítica e positiva do conteúdo abordado. Por outro lado, as representações redutoras, associadas a estereótipos negativos e visões simplificadas (pobreza, sofrimento ou escravidão),

sofreram uma queda acentuada, passando de 39% para 11%. Já as imagens descritivas mantiveram-se com baixa incidência (passando de 11% para 8%).

Esses dados sugerem que a formação teve associação consistente com a ampliação do repertório simbólico e na transformação das percepções sobre a África, favorecendo uma abordagem mais afirmativa, contextualizada e descolonizada.

**TABELA 45 – Distribuição da amostra segundo primeira imagem associada à África/africanos após o curso**

<b>Imagem</b>	<b>%</b>
Diversidade Cultural e Étnica	42
Ancestralidade e Resistência	30
Identidade Pessoal e Reconhecimento	5
Geografia, Natureza e Paisagens	5
Sufrimento, Pobreza, Escravidão	8
Desenvolvimento e Modernidade	2
Visões eurocêntricas	2
Arte e Festividade	2
Não sabe	5

Base: 133 entrevistados

**TABELA 46 – Distribuição da amostra segundo representações sobre África/africanos no início e no final do curso (%)**

<b>Imagem</b>	<b>Início do curso</b>	<b>Final do curso</b>
Afirmativa	51	83
Descritiva	11	8
Redutora	39	11

Base: 100 entrevistados que responderam os dois questionários (inicial e final)

## 5. Entre transformação individual e limites institucionais

A leitura integrada do diagnóstico e da avaliação final indica que a formação continuada demonstrou capacidade de produzir mudanças relevantes no nível individual, mas seus efeitos tendem a encontrar um teto quando as escolas não dispõem de dispositivos institucionais estruturados e estáveis para sustentar a implementação da EREER. O curso, nesse sentido, opera com maior potência na ampliação de repertórios, na sensibilização e na reorganização de percepções, enquanto a conversão desses ganhos em rotinas escolares sistemáticas depende de condições organizacionais que o diagnóstico identifica como incompletas ou ausentes em parcela expressiva dos contextos de trabalho do(a)s cursistas.

No plano individual, a avaliação final é consistente ao indicar aprendizagem significativa e alta expectativa de aplicabilidade. Noventa e um por cento dos respondentes declaram ter aprendido muito ou bastante, e 83% avaliam que conseguirão aplicar total ou bastante os conteúdos discutidos no curso. Além disso, 88% relatam mudança na forma de perceber as relações raciais no ambiente escolar, seja por ampliação do olhar, seja por reconhecimento de práticas preconceituosas ou racistas antes não identificadas. Esse conjunto de indicadores sugere que a formação foi percebida como relevante e mobilizadora, com efeitos declarados tanto no domínio cognitivo quanto na dimensão reflexiva.

Dentro do desenho metodológico disponível, a evidência mais robusta é o deslocamento do imaginário sobre África observado no painel pareado, no qual as representações afirmativas aumentam e as representações redutoras diminuem de forma substantiva entre o início e o final do curso. Trata-se de um resultado particularmente importante porque incide sobre um núcleo simbólico que estrutura expectativas pedagógicas, repertórios de conteúdo e modos de narrar a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Esse potencial, no entanto, não se projeta automaticamente no plano institucional. O diagnóstico inicial sugere que a estrutura escolar não acompanha, na mesma velocidade, o engajamento individual. Mais da metade dos respondentes indica que a escola não possui protocolos definidos para lidar com episódios de racismo ou injúria racial. Quase três quartos consideram que o material didático aborda muito pouco a temática étnico-racial. Apenas 42% concordam que o

trabalho com EREER está incorporado ao Projeto Político-Pedagógico. Em paralelo, 61% percebem resistência da maioria dos professores para tratar a questão racial em sala de aula, e 37% identificam resistência da equipe gestora. Esses achados importam porque a institucionalização da EREER depende de decisões coletivas, rotinas de gestão, coordenação pedagógica, coerência curricular e mecanismos de responsabilização. Quando esses elementos estão ausentes ou fragilizados, a implementação tende a recair sobre iniciativas individuais, com maior probabilidade de permanecer pontual, descontínua e desigual entre escolas, turmas e territórios.

É nesse ponto que diagnóstico e avaliação final se articulam com maior força interpretativa. O curso mostra capacidade de produzir deslocamentos declarados em repertório e percepção, mas o próprio diagnóstico indica que a escola precisa de suportes institucionais, materiais e procedimentais para transformar mudanças individuais em políticas escolares consistentes. A principal demanda por melhoria nas futuras edições reforça essa leitura. Quarenta e três por cento indicam que a formação deveria apresentar formas explícitas de como aplicar os conteúdos na prática escolar. Essa demanda não deve ser lida apenas como preferência metodológica por maior "praticidade", mas como sintoma de um problema mais amplo de governança e de infraestrutura institucional. Em contextos nos quais faltam materiais adequados, protocolos e diretrizes internas, a transferência da aprendizagem para a prática depende de um esforço adicional de tradução e de invenção cotidiana por parte do professor, elevando o custo de implementação e ampliando a variabilidade entre experiências.

A literatura recente sobre EREER oferece uma chave analítica coerente com esse diagnóstico. Em primeiro lugar, reforça que a efetividade da Lei n. 10.639/2003 depende menos do reconhecimento formal da norma e mais da capacidade de reorganizar práticas, currículos e rotinas escolares, recolocando a formação docente no centro da política pública. No plano da formação inicial, análises de diretrizes e seus desdobramentos para cursos de licenciatura mostram que a EREER tende a aparecer de forma fragmentada, com insuficiente lastro institucional e, em consequência, com menor segurança pedagógica para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Essa dinâmica é discutida por Coelho e Coelho ao examinarem a EREER na formação de professores de História à luz das diretrizes, indicando tensões entre prescrição normativa e

materialização curricular. (COELHO; COELHO, 2021). O argumento ajuda a interpretar a combinação, recorrente no diagnóstico, entre interesse elevado e autopercepção moderada de preparo, sobretudo quando se exige repertório histórico, conceitual e metodológico para trabalhar África e cultura afro-brasileira sem reproduzir simplificações.

Em segundo lugar, a literatura tem insistido que a EREER não se reduz à inserção de conteúdos, pois envolve o enfrentamento do racismo institucional e das formas de branquitude que operam como norma implícita de funcionamento das instituições educativas. Cardoso e Dias, por exemplo, ao discutirem a branquitude como entrave à implementação da Lei n. 10.639/2003 na educação infantil, mostram como resistências e silenciamentos podem se estruturar no cotidiano escolar e na cultura institucional, mesmo quando há concordância abstrata com a pauta antirracista. (CARDOSO; DIAS, 2021).

Essa chave é particularmente útil para interpretar ambivalências que aparecem no diagnóstico, como a coexistência entre reconhecimento amplo do racismo e a relativização de sua presença na escola, somada à ausência de protocolos e à fragilidade de estratégias preventivas. A resistência docente e, em menor medida, gestora (ver TABELA 29), pode ser compreendida como parte desse campo de forças que condiciona o quanto a escola consegue ou não traduzir predisposição individual em rotinas coletivas.

A partir dessa articulação entre evidências do estudo e literatura, é possível explicitar contribuições para a política pública e para a gestão educacional. A primeira é tratar a formação continuada como política estruturante, regular e cumulativa, e não como ação episódica. Mesmo entre profissionais com escolaridade elevada e experiência na educação básica, persistem conhecimento superficial da Lei e, sobretudo, das Diretrizes, além de autopercepção moderada de preparo. Ao mesmo tempo, o interesse é alto, o que configura uma janela de oportunidade para políticas de formação que ampliem repertório de forma continuada e sustentada.

A segunda contribuição é reconhecer que a formação tende a produzir efeitos mais consistentes quando articulada a dispositivos institucionais formais. A ausência de protocolos para racismo e injúria racial e a percepção de insuficiência de materiais didáticos sugerem a necessidade de padronização de procedimentos, definição de responsabilidades e disponibilização de recursos

pedagógicos qualificados, reduzindo a dependência de iniciativas individuais. A integração da EREER ao Projeto Político-Pedagógico emerge como condição decisiva para escapar de ações pontuais e avançar em direção à institucionalização.

A terceira contribuição diz respeito ao papel do repertório simbólico. A mudança no imaginário sobre África, especialmente como ficou evidenciado no painel pareado, sugere que formações centradas na desconstrução de estereótipos e na ampliação de repertórios históricos e culturais podem produzir deslocamentos substantivos no plano simbólico. Esse resultado é relevante porque o imaginário racial é alimentado por currículos e materiais eurocentrados e pode organizar expectativas pedagógicas e práticas cotidianas mesmo quando há adesão normativa à temática.

A quarta contribuição decorre do diagnóstico das resistências. Políticas de EREER precisam envolver não apenas professores em sala de aula, mas também coordenação pedagógica e gestão escolar. Sem articulação com gestores e com as redes de ensino, o custo da implementação recai desproporcionalmente sobre indivíduos (em especial professores e professoras) e tende a produzir resultados desiguais, tanto em termos de continuidade quanto de consistência pedagógica. Em termos práticos, a evidência observada nesse curso de aperfeiçoamento em EREER sugere que a escala e a estabilidade da implementação dependem de alinhar formação, materiais, rotinas de gestão e dispositivos de proteção e resposta a episódios de racismo, de modo que ganhos individuais não permaneçam confinados a iniciativas isoladas, mas se convertam em práticas coletivas e em compromisso institucional.

## Considerações finais

Esse texto examinou, no plano empírico, como a formação continuada de profissionais da educação pode operar como um mecanismo central de implementação da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais de EREER, articulando dimensões individuais (repertórios, percepções e disposições) e dimensões institucionais (formalização, materiais, rotinas e capacidade de resposta).

Para isso, mobilizou-se um desenho avaliativo com base em dois questionários aplicados em momentos distintos do curso de aperfeiçoamento ofertado

pelo NEAB/UFSCar em 2025, combinando um diagnóstico inicial (N = 223) e uma avaliação final (N = 133), além de um painel pareado (N=100) que permitiu observar variações intraindividuais no período formativo, com as cautelas inferenciais inerentes à ausência de grupo de controle, ao atrito entre ondas e ao caráter voluntário de participação e autorrelatado das medidas.

O diagnóstico inicial explicitou uma tensão que atravessa a literatura sobre ERER, mostrando que elevada adesão normativa e o forte interesse pela temática coexistem com a apropriação desigual do arcabouço normativo e com condições institucionais incompletas para sustentação de práticas antirracistas. Ainda que a maioria dos participantes declare práticas pedagógicas afirmativas e reconhecimento do racismo como fenômeno estruturante, persistem sinais de fragilidade na institucionalização, observados na percepção de insuficiência de materiais didáticos, na ausência de protocolos para episódios de racismo ou injúria racial e na incorporação parcial da temática ao Projeto Político-Pedagógico, além de resistências percebidas no corpo docente e, em menor medida, na gestão. Esse conjunto de achados delimita o contexto organizacional no qual a formação é apropriada e aplicada.

A avaliação final, por sua vez, mostrou elevada satisfação com o curso e forte percepção de aprendizagem e de aplicabilidade, com destaque para mudanças declaradas na forma de perceber relações raciais no ambiente escolar. No entanto, o achado mais robusto, dado o desenho disponível, é o deslocamento do imaginário sobre a África no painel pareado. Notou-se que as representações afirmativas aumentam e representações redutoras caem de forma acentuada. Esse resultado sugere que uma formação estruturada, com foco em repertórios historicamente negligenciados e em crítica a estereótipos, pode reconfigurar dimensões simbólicas que organizam práticas pedagógicas e seleções curriculares, constituindo uma condição relevante para a efetivação da ERER.

Ao mesmo tempo, os dados sustentam que mudanças no nível individual tendem a enfrentar um teto quando não acompanhadas por dispositivos institucionais estáveis. Em termos de implementação, a formação aparece como condição necessária, mas insuficiente, se não houver governança escolar, materiais e rotinas de coordenação pedagógica, formalização no PPP e procedimentos claros de prevenção e enfrentamento do racismo. Assim, a conversão de ganhos formativos em institucionalização efetiva depende da articulação

entre desenvolvimento profissional e estruturas organizacionais que reduzam a dependência de iniciativas isoladas e assegurem continuidade.

Por fim, como agenda de pesquisa futura, sugerem-se aprofundamentos que combinem acompanhamento longitudinal da implementação nas escolas, análises multivariadas capazes de explorar associações entre perfil, contexto institucional e mudanças nos indicadores, e estudos comparativos entre redes e municípios. Esse conjunto de estratégias pode qualificar a identificação dos mecanismos por meio dos quais a formação se traduz em práticas e, ao mesmo tempo, discriminar o que se associa à experiência formativa do que depende de condições organizacionais e políticas mais amplas.

## Referências

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei n. 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf> Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar R. A branquitude como entrave à implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 na educação infantil. *Educação*. Santa Maria, v. 46, n. 1, e47, p. 1–28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644444389> Acesso em: 22 fev. 2026.

CECHINEL, Cristian. *Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais*. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), 2017. (CIEB Estudos).

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. 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: 22 fev. 2026.

NASCIMENTO, Weverton F.; SIMÕES, Laercio O.; RODRIGUES, Vânia C. da S. A implementação da Lei n. 10.639/2003 e a educação étnico-racial: desafios e limitações. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*. Guarulhos, v. 13, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19334> Acesso em: 26 fev. 2026.

QUINTO, Antonio Carlos; ROSABONI, Camilly. Especialistas avaliam os mecanismos pedagógicos que podem auxiliar na aplicação da Lei n. 10.639/2003 no currículo escolar. *Jornal da USP*. São Paulo, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/noticias/especialistas-avaliam-os-mecanismos-pedagogicos-que-podem-auxiliar-na-aplicacao-da-lei-10639-03-no-curriculo-escolar/> Acesso em: 28 fev. 2026.

RODRIGUES, Tatiane C.; OLIVEIRA, Fabiana L.; SILVA SANTOS, Fernanda V. Desafios da implementação da Lei n. 10.639/2003: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, v. 21, n. 3, p. 281–294, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n3a3435> Acesso em: 28 fev. 2026.

# Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira

## Equipe

---

Coordenação

**Renilson Rosa Ribeiro**

Supervisão

**Tatiane Cosentino Rodrigues**  
**Vanessa Mantovani Bedani**

Assessoria de Formação

**Ana Cristina Juvenal da Cruz**

Assessoria de Avaliação

**Fabiana Luci de Oliveira**

Revisão de Normas e  
Orientações Pedagógicas

**Leila Maria Massarão**  
**Robson Pereira da Silva**  
**Vanessa Dias**

Secretaria Executiva

**João Pedro Volante**

Professores/as

**Tatiane Cosentino Rodrigues**  
**Maria Fernanda Luiz Paulo**  
**Maria Caroline Lima de Souza**  
**Ana Cristina Juvenal da Cruz**  
**Robson Pereira da Silva**  
**Eliete Ananias da Silva Santos**  
**Lucas Rodrigues de Oliveira Souza**

Tutores/as

**Aline de Oliveira Silva**  
**Ana Carolina Domingues**  
**Ayodele Floriano Silva**  
**Danilo Augusto Reinol**  
**Fernanda Vieira da Silva Santos**  
**Leila Maria Massarão**  
**Marcelo Matteus Presse Leite**  
**Sarah Leite Lisboa**  
**Tatiane Martins Moacir de Almeida**

## Sobre a autora

**Fabiana Luci de Oliveira** é professora associada do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Doutora em Ciências Sociais pela UFSCar, com estágio de doutorado-sanduíche na Northwestern University, realizou pós-doutorado em Ciência Política e em Direito na Universidade de São Paulo (USP) e especialização em Metodologia de Pesquisa na University of Michigan.

Este relatório se constitui como um convite à reflexão coletiva mostrando que há avanços importantes na construção de uma educação comprometida com a equidade racial e também evidencia que o caminho é contínuo e exige perseverança. Para os professores da educação básica, a leitura deste documento pode servir como espelho e inspiração: espelho, porque muitos reconhecerão nas páginas aqui apresentadas situações semelhantes às vividas em suas próprias escolas; inspiração, porque os resultados demonstram que a formação continuada tem potência para transformar práticas, ampliar consciências e fortalecer o compromisso com uma educação antirracista.

