

Relações étnico-raciais na educação: *olhares sobre a formação continuada e a prática docente*

Ethnic-Racial relations in education:
perspectives on continuing education and teaching practice

Relaciones étnico-raciales en la educación:
miradas sobre la educación continua y la práctica docente

 **PATRÍCIA MODESTO MATOS***

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

 **DALILA XAVIER DE FRANÇA****

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

RESUMO: Este artigo visa analisar o perfil dos/das professores/as em relação à formação continuada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER e sua relação com a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Para essa finalidade, analisamos as respostas de 130 docentes da Educação Básica brasileira. Os/As participantes responderam a questões abertas e fechadas sobre a formação continuada e a atuação docente. As respostas às perguntas abertas foram analisadas por meio da análise temática. Concluímos que assim como na formação inicial, há uma lacuna em relação à EREER na formação continuada, aspecto que se reflete diretamente nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Ou seja, as escolas promovem atividades para combater o racismo de forma pontual.

Palavras-chave: EREER. Formação continuada. Professores/as. Racismo.

ABSTRACT: This article aims to analyze the profile of teachers in relation to continuing education for EREER – the Education for Ethnic-Racial

* Professora e membro do Núcleo de Apoio Socioemocional no município de Paripiranga – BA. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Sergipe. *E-mail:* <patricia.modesto.matos23@gmail.com>.

** Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo – CNPq, Membro do INCT-Preconceitos – CNPq. *E-mail:* <dalila@academico.ufs.br>.

Relations – and its relationship with the promotion of ethnic-racial diversity in the school environment. To this end, we analyzed the responses of 130 teachers from Brazilian Basic Education. Participants answered open-ended and closed-ended questions about continuing education and teaching work. The responses to the open questions were analyzed using thematic analysis. We concluded that, as in initial teacher education, there is a gap in relation to ERER in continuing education, an aspect that is directly reflected in the actions developed in the school daily life. In other words, schools promote activities to combat racism on an ad hoc basis.

Keywords: ERER. Continuing Education. Teachers. Racism.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar el perfil docente en cuanto a la educación continua para la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales – ERER y su relación con la promoción de la diversidad étnico-racial en el entorno escolar. Para ello, analizamos las respuestas de 130 docentes brasileños/as de educación básica. Los/as participantes respondieron preguntas abiertas y cerradas sobre la educación continua y la práctica docente. Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron mediante el análisis temático. Concluimos que, al igual que en la formación inicial, existe una brecha en relación con la ERER en la formación continua, lo cual se refleja directamente en las acciones desarrolladas en la vida cotidiana escolar. Es decir, las escuelas promueven actividades para combatir el racismo de manera puntual.

Palabras clave: ERER. Formación continua. Docentes. Racismo.

Introdução

A falta de educação para as relações étnico-raciais ainda é um gargalo no sistema de ensino brasileiro. Mesmo após duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, encontramos notícias que alertam sobre as ausências e os entraves à sua implementação: “Mais de 70% dos municípios não cumprem lei que determina ensino antirracista nas escolas” (TOLENTINO, 2023) e “Lei do ensino de História da África nas escolas completa 20 anos e escancara lacunas na formação de professores antirracistas” (LIMA, 2023).

A pesquisa desenvolvida pelo Geledés Instituto Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana, sobre a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de

história e cultura africana e afro-brasileira identificou lacunas presentes nas instituições de ensino relacionadas à prática pedagógica e à formação dos/das professores/as. A falta de orçamento foi identificada como uma das principais barreiras para a aplicação da lei (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023).

A forma como a educação para as relações étnico-raciais deve ser implementada está disposta no Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004 e na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Esses e outros documentos são resultantes da colaboração e do esforço do Movimento Negro, de militantes e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2004a, 2004b).

As Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER (BRASIL, 2009) apresentam inúmeras sugestões de ações educativas para o combate ao racismo e à discriminação. Entre elas, enfatizamos o papel da formação inicial e continuada para o êxito do trabalho docente e o sucesso da implementação da EREER na rede de ensino. O professor e a professora são vistos/as como protagonistas no trabalho com a diversidade em sala de aula, e mesmo que possam realizar muitas ações exitosas sozinhos/as, necessitam da colaboração de outros/as sujeitos/as:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2009, p. 18).

A formação docente tem sido uma preocupação para os órgãos governamentais, visto que somente 19% dos/das educadores/as concordam totalmente que os cursos de Pedagogia e licenciaturas os/as preparam adequadamente e 56% alegam não receber orientações ao atuar no primeiro ano de docência. Eles/Elas acreditam que os cursos ofertados de modo presencial preparam melhor os/as futuros profissionais (IPEC, 2023). José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (2006) pontuam que somente a formação inicial, por mais adequada que seja, não é suficiente para preparar os/as docentes para as novas demandas relacionadas às melhorias na educação. É necessário investir no desenvolvimento profissional e promover a formação continuada.

Por um lado, 57% das secretarias municipais de educação afirmaram oferecer formação continuada a profissionais da educação referente à EREER. Entretanto, há um quantitativo mínimo que acompanha os resultados do desempenho escolar dos/das estudantes a partir da variável raça/cor (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023). Por outro lado, 48% dos/das docentes declararam que a formação promovida pela secretaria de educação colabora para a melhoria das aulas. Além disso, 37% afirmaram que sempre recebem formação e 39% declararam que as formações às vezes ocorrem para trabalhar com a EREER e a Educação Inclusiva nas salas de aula (IPEC, 2023).

Nos últimos anos observamos a ampliação do debate sobre a formação continuada por conta do empenho de intelectuais dedicados/as ao tema, das reivindicações de movimentos sociais e dos avanços no âmbito científico, tecnológico e econômico. A evolução percebida na literatura é evidenciada pelas inúmeras nomenclaturas utilizadas para se referir à formação continuada. Há estudos que utilizam os termos treinamento, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, reciclagem e formação contínua (COELHO & CRUZ, 2022). Entendemos formação continuada como uma prática formativa que possibilita a realização periódica de estudos teóricos e práticos, visando ao aperfeiçoamento da capacitação profissional. Essa modalidade ocorre por meio de cursos de pós-graduação, como especialização e mestrado, promovidos por instituições de ensino superior, por intermédio de cursos ofertados via educação a distância, por programas de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, nas escolas, como locais de formação em serviço, entre outros (GATTI, 2008).

Apesar da gama de pesquisas envolvendo a temática, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Silva (2011) enfatizaram a escassez de estudos que relacionam a formação continuada de professores/as a temas evidenciados nas pautas dos movimentos sociais, a exemplo da diversidade étnico-racial. Diante desse apontamento, o presente estudo surge para se somar à tentativa de suprir tal lacuna, suscitando reflexões e possibilitando novas discussões a partir das perspectivas dos/das sujeitos/as em ação, os/as professores/as.

Como vimos na pesquisa realizada com professores e professoras de escolas públicas brasileiras, muitos/as alegaram ter acesso a algum tipo de treinamento ao longo da carreira (IPEC, 2023). Também declararam resultados positivos decorrentes dos cursos de aperfeiçoamento. Contudo, entre outros pontos, consideramos importante saber se acessam a formação continuada de forma espontânea, se isso ocorre por meio da secretaria de educação ou por outras instituições (realizaram alguma formação continuada? Quais instituições promovem a formação?). Além disso, devemos verificar se há o desenvolvimento de ações para abordar a temática racial nas escolas onde esses/as sujeitos/as atuam (quais ações estão sendo desenvolvidas nesse universo escolar?) e se conhecem a legislação antirracista (o que você sabe sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?).

Para responder a essas perguntas analisaremos o perfil dos/das docentes na formação continuada para a EREER e sua relação com a promoção da diversidade no ambiente escolar. Inicialmente, conheceremos algumas realidades relacionadas à formação continuada e seus efeitos nas escolas.

Apontamentos sobre a formação continuada para a EREER

Conforme Kabengele Munanga, “só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças” (MUNANGA, 1996, p. 179). Acreditamos que a desconstrução deve iniciar com

os/as construtores/as, ou seja, com os/as professores/as, diretores/as, coordenadores/as e todos/as os/as atores/atrizes envolvidos/as no processo educativo. Para (des)construir é preciso reconhecer-se como parte da mudança e adquirir conhecimentos, por isso, é tão importante acessar a educação continuada. Entretanto, como os/as docentes podem aperfeiçoar o conhecimento sobre a EREER?

Estudos evidenciam as fragilidades e limitações da formação continuada de professores/as para a EREER promovida pelas secretarias municipais de educação. Verificou-se baixa adesão (DIAS, 2011), uma formação descontinuada, pontual e isolada (DIAS, 2011; SILVA & DIAS, 2018) e a ausência de políticas sistemáticas de formação permanente (FREITAS, 2024). Destacou-se a presença do mito da democracia racial no discurso pedagógico, o qual constitui um entrave à formação continuada (DIAS, 2011; FREITAS, 2024).

A carência de formação docente também é percebida pelos/as discentes no cotidiano escolar. Nanicleison José da Silva e Maria das Graças Almeida (2020) investigaram o entendimento de professores/as e estudantes de uma escola estadual de Pernambuco acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 como instrumento de combate ao preconceito étnico-racial. Dos/Das 98 discentes entrevistados/as, 72% afirmaram ter vivenciado preconceito racial na escola. Ao serem questionados/as sobre as ações promovidas pela instituição com base na Lei nº 10.639/2003, 44,8% discordaram que tais práticas sejam desenvolvidas. O autor e a autora da pesquisa identificaram que os/as professores/as consideram a lei um instrumento relevante de mudança, mas atribuem a gestores/as a responsabilidade de sua implementação. Diante de situações discriminatórias ocorridas em sala de aula, os/as docentes tendem a silenciar ou a considerá-las como brincadeiras. Por outro lado, os/as estudantes acreditam que as deliberações decorrentes da lei podem colaborar para a desconstrução do preconceito racial, considerando-as mecanismos importantes para o fortalecimento da identidade positiva da pessoa negra (SILVA & ALMEIDA, 2020).

O trabalho desenvolvido por Rosana Fátima de Arruda (2014) afirma que é possível deparar-se com contextos em que os/as professores/as são motivados/as a cumprir determinações legais. Em seu estudo, observou uma escola que foi impulsionada a desenvolver projetos sobre a temática étnico-racial por meio da formação continuada e de cobranças emitidas pela secretaria de educação. Assim, a formação contribuiu para que os/as docentes reavaliassem suas práticas pedagógicas diante da diversidade étnico-racial da escola, promovendo ações mais inclusivas.

A pesquisa desenvolvida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana com 21% das secretarias municipais de educação de todo o país apontou que 39% dos municípios que destinam recursos para a implementação da EREER não a realizam de forma adequada. Ou seja, os governos não se empenham para evitar o trabalho esporádico e pontual da temática, o que ocorre maciçamente durante o mês de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Essa realidade é encontrada em algumas escolas de 46% dos municípios das regiões Norte e Nordeste. Além disso, não

oferecem regularmente a “formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, com acompanhamento e avaliação das medidas colocadas em prática” (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023, p. 41).

No documento intitulado *Diagnóstico e monitoramento da implementação da EREER no Brasil* encontramos os índices de implementação e de formação continuada para a EREER por estado. Por exemplo, cerca de 50% das secretarias da Bahia e 45% de Sergipe ofertaram cursos de, no mínimo, 30 horas sobre a temática racial para professores/as. A rede estadual de ensino apresenta uma realidade mais favorável, comparativamente à rede municipal, tanto na Bahia quanto em Sergipe (BRASIL, 2024).

Apesar do caráter esporádico e pontual, governantes apresentaram um leque de ações realizadas para apoiar as escolas no trabalho com a temática racial, destacando-se instruções

sobre medidas a serem adotadas em situações de racismo, orientações sobre práticas pedagógicas e atividades didáticas, apoio para a realização de atividades culturais, desfiles, mostras culturais, oficinas etc., apoio na organização das bibliotecas para contemplarem materiais com questões étnico-raciais, coleta de informações junto às escolas e desenvolvimento de atividades em parceria (ou em contato) com outros órgãos (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023, p. 50).

Bernadete Gatti (2003) afirma que as dificuldades encontradas para promover alterações nas atitudes e concepções pedagógicas dos/das professores/as, a partir da formação continuada ou em serviço, vão além da promoção e troca de conhecimentos. Ela aponta que tais profissionais não são somente recebedores/as de conhecimentos, sendo necessário compreender que pertencem

a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 2).

Como exemplo de sucesso na formação continuada, a autora mencionou o programa Proformação, promovido pelo Ministério da Educação. O curso alcançou quase 40 mil docentes, atingindo seu objetivo graças ao modo como considerou “os aspectos culturais, psicossociais, no desenvolvimento de aprendizagens e na apreensão de novos valores, o que se vincula a mudanças de práticas” (GATTI, 2003, p. 13).

Efeitos da educação nas relações étnico-raciais no ambiente escolar

A promoção da EREER tem efeitos positivos em diversos âmbitos da vida dos/das sujeitos/as. No campo educacional assegura o direito à educação das pessoas negras ao proporcionar acesso a um currículo escolar amplo e diversificado, capaz de abordar a construção social e histórica brasileira e as suas implicações para o povo negro. No domínio social essa concepção de educação “atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico” (SILVEIRA, 2021, p. 6).

No que diz respeito às mudanças nas relações étnico-raciais no contexto escolar, Edson Santos Junior e Renata Porto Bugni (2018) realizaram uma revisão da literatura em artigos disponíveis na base de dados SciELO, desde a publicação da Lei nº 10.639/2003 até o ano de 2015. Identificaram que a promoção dos saberes sobre a história e a cultura do povo negro implica positivamente nas relações estabelecidas na escola, não apenas pela inserção da temática em algumas disciplinas, mas em todo o currículo escolar, inclusive por meio de discussões sobre as contribuições e o acúmulo de conhecimentos dos diferentes povos que formam a nossa sociedade.

O ensino sobre o povo negro, conforme estabelecido na legislação brasileira, tem apresentado resultados positivos. Tal afirmativa é ratificada pelo estudo de Patrícia Matos e Dalila de França (2021), que aplicaram questionários a 120 estudantes brancos/as e negros/as de escolas públicas em um município de Sergipe e um na Bahia. Os resultados indicaram que a transmissão dos saberes sobre raça e etnia influencia a identidade étnico-racial, principalmente a de estudantes negros/as, que a percebem de maneira mais positiva que os/as estudantes brancos/as. Também se observou que a experiência do racismo nas escolas interfere na construção positiva da identidade étnico-racial de estudantes negros/as, ou seja, quanto mais se percebem vítimas de racismo, menos gostam de ser negros/as.

A importância da promoção de políticas públicas afirmativas para a valorização da identidade étnico-racial é evidenciada na pesquisa de Andrea Dória, Dalila de França e Marcus Eugênio Lima (2021) em dois momentos, com crianças brancas, quilombolas e não quilombolas. No primeiro momento, 179 crianças participaram, respondendo a um questionário que apontou que as crianças brancas são as que mais se identificam com a cor de pele que apresentam. No segundo momento, 29 participantes do primeiro estudo ouviram a contação de histórias com protagonistas negros/as, em seguida, responderam ao questionário inicial. Os achados revelaram que a identificação racial das crianças negras se fortaleceu, que houve aumento no sentimento de pertencimento étnico e no sentimento de gostar do grupo ao qual pertencem.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 130 professores e professoras atuantes na Educação Básica brasileira. Desses/as, 69,2% ($N = 90$) se identificaram com o gênero feminino e 30,8% ($N = 40$) com o gênero masculino. Quanto à cor da pele, 24 (18,5%) pessoas se autodeclararam brancas, 80 (61,5%) pardas e 26 (20,0%) pretas. A idade variou entre 21 e 62 anos ($M = 38,19$; $DP = 10,5$).

Outras características também foram observadas. Identificamos a região em que os/as professores/as residem, escolaridade, área de formação, pertencimento institucional e modalidade de ensino. As estatísticas descritivas dessas variáveis podem ser vistas na tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra (continua)

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Gênero	Feminino	$N = 90$	69,2%
	Masculino	$N = 40$	30,8%
Cor da pele	Branco/as	$N = 24$	18,5%
	Pardo/as	$N = 80$	61,5%
	Preto/as	$N = 26$	20,0%
Idade	(1) 21 a 24 anos	$N = 13$	10,0%
	(2) 25 a 40 anos	$N = 68$	52,3%
	(3) 41 a 65 anos	$N = 49$	37,7%
Região	Nordeste	$N = 124$	95,4%
	Centro-Oeste	$N = 2$	1,5%
	Sudeste	$N = 3$	2,3%
	Sul	$N = 1$	0,8%

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Escolaridade	Pedagógico	N = 3	2,3%
	Graduação incompleta	N = 6	4,6%
	Graduação	N = 38	29,2%
	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	N = 60	46,2%
	Mestrado	N = 20	15,4%
	Doutorado	N = 3	2,3%
Área de conhecimento	Área 1: Ciências Agrárias, Exatas e Engenharias	N = 10	7,7%
	Área 2: Ciências Biológicas e da Saúde	N = 15	11,5%
	Área 3: Ciências Humanas, Letras e Artes	N = 85	65,4%
	Área 5: Com duas graduações	N = 17	13,1%
	Área 6: Não responderam	N = 3	2,3%
Pertencimento institucional	Pública	N = 57	43,8%
	Privada	N = 73	56,2%
Modalidade de ensino	Presencial	N = 116	89,2%
	A distância	N = 13	10,0%
	Outra	N = 1	0,8%

Fonte: Autoras, 2025.

Procedimentos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Após a aprovação do CEP (parecer nº 6.642.302), estabelecemos contato com os/as professores/as por meio das redes sociais e de aplicativos de mensagens para convidá-los/las a colaborar com o estudo. Junto ao convite, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo todas as informações pertinentes ao caráter voluntário da participação, bem como a possibilidade de recusa e demais orientações. Também incluímos um link contendo o questionário. Por fim, as análises dos dados foram realizadas com uso dos softwares Statistical Package for the Social Sciences – SPSS e Jamovi.

As respostas às perguntas abertas foram combinadas, e utilizamos a análise temática para analisar os dados (BRAUN & CLARKE, 2006). Familiarizamo-nos com os dados

por meio da leitura das respostas, em seguida, utilizando o Planilhas Google, codificamos todas as informações. Revisamos o processo para alcançar a consistência e a coerência dos padrões dos dados acerca dos temas elencados.

Instrumentos

A primeira medida analisada foi a formação continuada para a ERER. Investigamos se os/as professores/as receberam algum tipo de aperfeiçoamento durante os anos em que atuaram na Educação Básica com a questão: “Durante a sua atuação profissional, você já recebeu alguma formação voltada para a diversidade étnico-racial?” Os/As participantes assinalaram uma escala Likert de cinco pontos, variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre). Também avaliamos se as instituições promoveram a formação continuada: “Caso você tenha realizado formação continuada para a diversidade étnico-racial, qual instituição promoveu a formação?”

Identificamos por meio de questão fechada se as escolas desenvolvem ações em prol da diversidade étnico-racial: “A sua escola costuma realizar atividades que envolvem a diversidade étnico-racial?”. Os/as participantes registraram suas opiniões em uma escala Likert de cinco pontos, variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre). A fim de saber que tipo de ação tem sido promovida, perguntamos: “Caso a sua escola tenha realizado ou realize alguma atividade em prol da diversidade étnico-racial, cite aquela que você considerava mais relevante”.

Por fim, avaliamos se os/as professores/as conhecem a legislação referente ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008). Para isso, os/as participantes optaram por 1 (sim) ou 0 (não) nas seguintes perguntas: “Você conhece a Lei nº 10.639/2003?” e “Você conhece a Lei nº 11.645/2008?”. Depois, construímos o indicador por meio da soma e do cálculo da média dos dois itens. Quanto maior o valor, mais os/as participantes conhecem a legislação. Analisamos, por meio da análise temática, as respostas à pergunta: “O que você sabe sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?”.

Resultados

Analisamos o perfil dos/das participantes quanto às características relacionadas à prática profissional (tempo de formação e atuação, segmento do ensino em que atuam, quantidade de escolas que trabalham, entre outras). Realizamos análises de frequência para obtermos as médias (*M*) e os desvios padrão (*DP*). As informações dessas variáveis estão disponíveis na tabela 2.

Tabela 2: Caracterização profissional dos/das participantes (continua)

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Tempo de formação	1 a 5 anos	<i>N</i> = 33	25,4%
	6 a 10 anos	<i>N</i> = 29	22,3%;
	11 a 15 anos	<i>N</i> = 31	23,8%
	16 a 20 anos	<i>N</i> = 18	13,8%
	21 a 25 anos	<i>N</i> = 11	8,4%
	Mais de 26 anos	<i>N</i> = 6	4,6%
	Não responderam	<i>N</i> = 2	1,5%
	<i>M</i> = 2,71; <i>DP</i> = 1,44		
Tempo de atuação	1 a 5 anos	<i>N</i> = 28	21,5%
	6 a 10 anos	<i>N</i> = 27	20,8%
	11 a 15 anos	<i>N</i> = 27	20,8%
	16 a 20 anos	<i>N</i> = 15	11,5%
	21 a 25 anos	<i>N</i> = 15	11,5%
	Mais de 26 anos	<i>N</i> = 17	13,1%
	Não responderam	<i>N</i> = 1	0,8%
	<i>M</i> = 3,16; <i>DP</i> = 1,79		
Etapa do ensino	Ed. Infantil	<i>N</i> = 12	9,2%
	Ens. Fund. I	<i>N</i> = 26	20%
	Ens. Fund. II	<i>N</i> = 31	28,4%
	Ens. Médio	<i>N</i> = 9	6,9%
	Mais de um	<i>N</i> = 49	37,7%
	Não responderam	<i>N</i> = 3	2,3%
	<i>M</i> = 3,45; <i>DP</i> = 1,41		

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Pertencimento institucional	Pública	$N = 98$	75,4%
	Privada	$N = 19$	14,6%
	Pública e Privada	$N = 10$	7,7%
	Outra	$N = 2$	1,5%
	Não responderam	$N = 1$	0,8%
	$M = 1,41; DP = 0,86$		
Esfera governamental	Municipal	$N = 76$	58,5%
	Estadual	$N = 20$	15,4%
	Mais de uma	$N = 14$	10,8%
	Outra	$N = 19$	14,6%
	Não responderam	$N = 1$	0,8%
	$M = 1,81; DP = 1,12$		
Quantidade de escolas	Uma	$N = 92$	70,8%
	Duas	$N = 30$	23,1%
	Três	$N = 5$	3,8%
	Quatro	$N = 1$	0,8%
	Seis	$N = 1$	0,8%
	Não responderam	$N = 1$	0,8%
	$M = 1,37; DP = 0,71$		
Função exercida	Professor/a	$N = 117$	90,0%
	Diretor/as	$N = 4$	3,1%
	Vice-Diretor/as	$N = 1$	0,8%
	Coordenador/a	$N = 4$	3,1%
	Téc. Pedagógico/a	$N = 2$	1,5%
	Não responderam	$N = 2$	1,5%
	$M = 1,20; DP = 0,74$		

Fonte: Autoras, 2025.

Em seguida avaliamos o acesso dos/das professores/as à formação continuada para a EREER em um teste *t* com a variável formação continuada. Os achados indicaram, de

modo geral, baixa frequência na aquisição de formação continuada ($M = 1,81$; $DP = 1,05$; $t(128) = 19,5$; $p < 0,001$), sugerindo que os/as docentes nunca ou raramente recebem aperfeiçoamento sobre as relações étnico-raciais. Resultado semelhante foi encontrado na formação inicial desses/as profissionais ($M = 2,37$; $DP = 0,99$; $t(129) = 27,15$; $p < 0,001$), indicando que durante a graduação o contato também foi esporádico.

A partir do exposto buscamos identificar as instituições responsáveis por promover a educação permanente para os/as docentes, analisando a questão: “Quais instituições promovem a formação?”. Foram obtidos 57 relatos, assim categorizados:

- » Ausência de formação continuada ($N = 22$; 37,9%): participantes que alegaram nunca ter tido acesso a qualquer formação continuada (“não realizou” ou “não teve”);
- » Instituições de ensino superior e escolas ($N = 22$; 37,9%): formação viabilizada por universidades ou promovida no ambiente escolar (“Universidade Federal de Sergipe” e “Participei de uma palestra em uma escola”);
- » Secretarias de educação ($N = 11$; 18,9%): ações formativas desenvolvidas por setores administrativos (“A diretoria de ensino da minha cidade” e “A rede em que trabalho”);
- » Busca autônoma ($N = 2$; 3,4%): iniciativas por conta própria (“Formação sem vínculo institucional — só pesquisa como curiosa...”);
- » Os dados indicam que há baixa oferta de aperfeiçoamento sobre a temática racial para os/as docentes. E quando disponibilizado, ocorre em sua maioria em unidades de ensino, especialmente as IES, e secretarias de educação, no âmbito municipal ou estadual. Notamos baixa incidência de busca autônoma por formação, atitude que pode estar relacionada a múltiplos fatores não analisados neste estudo.
- » A fim de analisarmos o conhecimento dos/das docentes acerca da legislação, examinamos as respostas às perguntas: “Você conhece a Lei nº 10.639/2003?” e “Você conhece a Lei nº 11.645/2008?”, conduzindo um teste t utilizando o indicador de conhecimento da legislação. Os achados sugerem que parte dos/das professores/as conhece pelo menos uma das leis ($M = 0,56$; $DP = 0,46$; $t(129) = 13,16$; $p < 0,001$), embora esse conhecimento não alcance todos/as.
- » As análises descritivas indicam que 43,1% ($N = 56$) dos/das docentes afirmam conhecer a Lei nº 10.639/2003, enquanto 56,9% ($N = 74$) a desconhecem. Ademais, 44,6% ($N = 58$) afirmam ter conhecimento da Lei nº 11.645/2008, ao passo que 55,4% ($N = 72$) nunca ouviram falar dela. Portanto, notam-se níveis semelhantes de conhecimento acerca das duas leis, com relativa predominância da Lei nº 10.639/2003 ($M = 0,57$; $DP = 0,50$) em relação à Lei nº 11.645/2008 ($M = 0,55$; $DP = 0,50$).

- » Posteriormente analisamos qualitativamente as respostas à questão aberta: “O que você sabe sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?”, obtendo 92 (70,8%) respostas, que foram organizadas em três categorias:
- » Desconhecimento declarado ($N = 24$; 26,09%): participantes que afirmaram conhecer superficialmente as leis ou não ter qualquer conhecimento sobre elas (“Não me arrisco a falar que sei. Ouvir sobre a mesma umas duas vezes e não busquei mais conhecimento sobre” e “Infelizmente não tenho conhecimento”);
- » Conhecimento normativo sobre o currículo ($N = 53$; 57,61%): afirmativas que destacam a obrigatoriedade do ensino no currículo escolar (“A legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas sendo ela pública ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio” e “As leis citadas nos orientam a trabalhar com temáticas voltadas para o estudo da cultura indígenas e afro-brasileira”);
- » Conhecimento crítico e antirracista ($N = 15$; 16,30%): declarações que associam as leis ao combate ao racismo e à valorização da diversidade (“Ambas as leis visam promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo e a discriminação” e “Leis que visam resgatar e valorizar as culturas negra e indígenas em nosso país”).

Observamos que dos 70,8% dos/das professores/as, cerca de 30% não conhecem as leis. Identificamos que parte dos/das participantes demonstrou conhecer o conteúdo das normas (ou de pelo menos uma delas). Além disso, mais de 70% (71,9%) demonstram compreendê-las de forma mais aprofundada, pois entendem sua função não apenas na promoção do conhecimento, mas também no combate ao racismo e na promoção do respeito à diversidade étnico-racial, como se pode observar nas afirmativas dos/das professores/as P1 e P2:

“São leis que inserem o estudo da cultura indígena e afrodescendente na escola. Eu penso que são documentos que viabilizam e de certa forma torna algo recorrente as discussões sobre grupos marginalizados nas escolas e que é um caminho para que os estudantes desenvolvam consciência de classe” (P1, 2024).

“São leis criadas com objetivo reparador, na medida em que inserem conteúdo de história e cultura afro-brasileira e indígena na transversalidade do currículo como meio de fortalecimento da igualdade étnico-racial ainda negligenciada pela ideologia colonizadora em pleno século XXI” (P2, 2024).

Com relação às práticas escolares, investigamos a percepção dos/das docentes sobre a promoção de ações relativas à diversidade étnico-racial nas escolas em que atuam (“A sua escola costuma realizar atividades que envolvem a diversidade étnico-racial?”). Para analisar os dados, realizamos um teste t utilizando a variável percepção sobre o

desenvolvimento das atividades pela escola. Os achados indicaram ocorrência moderada dessas ações ($M = 3,16$; $DP = 1,04$; $t(129) = 34,40$; $p < 0,001$), sugerindo que tais atividades ocorrem esporadicamente. Para aprofundar essa análise examinamos as respostas dos/das professores/as à pergunta: “Caso a sua escola tenha realizado ou realize alguma atividade em prol da diversidade étnico-racial, cite aquela que você considera mais relevante.” Obtivemos 97 respostas, classificadas em quatro categorias:

- » Ausência de ações institucionais ($N = 6$; 6,2%): envolve os/as educadores/as que nunca perceberam alguma ação sendo desenvolvida pela escola (“Nenhuma até o momento” e “Diretamente, nenhuma”);
- » Ações pontuais em datas comemorativas ($N = 46$; 47,4%): engloba atividades desenvolvidas durante o mês de novembro alusivas à Consciência Negra (“Só ocorre o projeto da Consciência Negra” e “São realizadas atividades pontuais, como a exposição de pinturas dos alunos envolvendo o dia da Consciência Negra”);
- » Ações contínuas ou diversificadas ($N = 34$; 35,1%): abrange atividades realizadas para abordar a diversidade étnico-racial, sem se restringir a uma data ou período específico do ano (“Debates, palestras sobre a diversidade étnico-racial” e “Visitou a uma comunidade quilombola”);
- » Iniciativas individuais ou ações de sensibilização ($N = 11$; 11,34%): envolvem alguns posicionamentos voltados à conscientização (“Sensibilizar os discentes ao preconceito étnico-racial” e “Incentivo ao diálogo e a conscientização, conscientizar as crianças sobre a importância da igualdade e inclusão racial”), além de ações isoladas dos/das professores/as ao trabalharem a temática (“Não existem atividades propostas pela escola, apenas algumas realizadas individualmente por professores”).

De modo geral, observa-se predominantemente a presença de atividades ligadas a datas comemorativas, sendo quase 50% delas concentradas no mês de novembro, referentes à Consciência Negra. Durante esse período as instituições costumam realizar projetos temáticos, rodas de conversa e debates sobre o racismo, saraus literários, exposições de textos, pinturas, poesias e artesanatos, além de desfiles sobre a beleza e a cultura negras. Apesar de sua relevância, tais atividades costumam ocorrer de maneira pontual e descontínua, sem permanência ao longo do ano. Além disso, há indicativos de que parte das ações depende da motivação individual de alguns/umas docentes, evidenciando uma frágil institucionalização da temática no âmbito escolar.

Discussões

Este artigo buscou analisar o perfil dos/das professores/as quanto à formação continuada para a EREER e sua relação com a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Identificamos que a maioria dos/das docentes é mulher negra nordestina, com nível superior completo, principalmente na área de Ciências Humanas, Letras e Artes, em instituições públicas, frequentando cursos presenciais. Grande parte das profissionais atua há mais de cinco anos no ensino fundamental, em uma ou duas escolas públicas municipais. Tal perfil é condizente com o panorama descrito na literatura.

Quanto ao acesso à formação continuada, observamos baixa frequência na formação, indicando que os/as docentes nunca ou raramente acessam algum tipo de treinamento relacionado às relações étnico-raciais. A ausência de formação para a EREER é uma realidade em todo o território brasileiro, pois como revela o levantamento nacional, somente 0,9% dos/das docentes realizaram algum treinamento com carga horária mínima de 80 horas (BRASIL, 2024). A falta de aperfeiçoamento pode ocorrer porque as secretarias de educação não promovem treinamentos (FREITAS, 2024) ou porque foram ofertados, mas houve pouca adesão dos/das docentes (DIAS, 2011).

Percebemos que as instituições de ensino (em sua maioria IES) e as secretarias de educação são apontadas como as principais instâncias incumbidas de fomentar a formação continuada. Tais iniciativas são executadas de maneira pontual e fragmentada, limitando o seu impacto na atuação docente (ARRUDA, 2014; BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023). Essa situação traz à tona a necessidade de políticas formativas sistematizadas que considerem o desenvolvimento profissional dos/das professores/as como um processo contínuo e articulado ao cotidiano escolar.

Em relação às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os/as educadores/as demonstraram familiaridade com ao menos um dos marcos legais. Alguns/umas expressaram ter uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da aplicação da lei, inclusive no combate ao racismo e na promoção de relações raciais mais respeitadas. Outros/as, quando questionados/as, simplesmente reproduziram o texto da lei. É importante considerar que a mera manifestação de conhecimento sobre esses dispositivos normativos não assegura a sua efetiva implementação. Estudos identificaram que, embora os/as professores/as considerem a legislação importante, não assumem a iniciativa de operacionalizá-la, delegando tal responsabilidade a outros/as atores/atrizes no cenário escolar (FEITOSA DOS SANTOS, 2014; SILVA & ALMEIDA, 2020). A fenda observada entre a norma e as atitudes reforça o entendimento de que transformações no campo educacional demandam elementos que transcendam a existência de diretrizes legais.

Conhecer as leis, elaborar e executar ações sobre a diversidade étnico-racial são passos importantes para construirmos uma educação inclusiva e antirracista. Como afirma Gatti (2008), não basta formar os/as professores/as em um tema específico. Para

alcançar o êxito na formação permanente, devemos compreendê-los/as de forma mais ampla, considerando os aspectos psicossociais como crenças, identidades, consciência e contextos sociais e históricos.

A legislação por si só não provoca transformações na realidade escolar, sendo fundamental contar com profissionais comprometidos/as com a mudança, primeiramente em relação ao próprio conhecimento e, posteriormente, ao currículo escolar, às relações raciais estabelecidas na escola e à práxis pedagógica (CUNHA *et al.*, 2021). Esses/as agentes socializadores/as podem gerar modificações nas percepções, atitudes e aquisição de conhecimentos quando suas ações são sustentadas por uma teoria e uma prática docente transformadora, inclusiva e contextualizada (MACEDO, 2016).

Outro ponto a ser destacado refere-se às ações desenvolvidas pelas escolas. Os/As respondentes alegaram que às vezes as instituições promovem alguma atividade relacionada às questões raciais. Tal achado pode ser resultado do aperfeiçoamento promovido pelas secretarias de educação, consoante identificado por Rosana Fátima de Arruda (2014) e Beatriz Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella (2023). Entretanto, a ausência de treinamento dos/das profissionais se evidencia no cotidiano escolar quando as ações voltadas à aplicação da lei e combate ao racismo não são desenvolvidas (SILVA & ALMEIDA, 2020).

Para Libâneo (2006) é necessário oferecer formação continuada, pois os conhecimentos adquiridos na graduação são insuficientes para atender à demanda referente à diversidade étnico-racial na escola. Conforme Charlotte Dignath *et al.* (2022), a capacitação docente influencia as crenças dos/das professores/as em relação às salas de aula com estudantes de diversas culturas. Por isso Elinor Brown (2004) enfatiza a urgência de viabilizar treinamentos e avaliações das crenças desses/as profissionais sobre a diversidade dos/das alunos/as no ambiente escolar.

Entre as atividades voltadas para a EREER desenvolvidas nas unidades de ensino observamos uma variedade de possibilidades, como projetos, apresentações, mostras culturais, desfiles, atividades literárias, entre outras. Tais ações delineiam caminhos viáveis para o fortalecimento de uma educação antirracista e reforçam a importância de identificar, avaliar e sistematizar essas práticas, possibilitando que sejam reproduzidas em outros contextos (COELHO, 2020). Desse modo, a elaboração de programas estruturados de socialização étnico-racial pode favorecer o combate ao racismo e o fortalecimento da identidade étnico-racial dos/das discentes.

Por fim, as ações desenvolvidas especificamente durante o mês de novembro, geralmente restritas ao Dia da Consciência Negra, ocorrem na maioria das vezes de forma isolada, por iniciativa de alguns/umas professores/as. Apesar de serem intervenções pontuais, elas podem contribuir para o combate ao racismo, embora o ideal seja incorporá-las aos estudos e às atividades diárias. Deve-se entender que não se trata apenas de introduzir novos conteúdos, mas de ampliar o currículo para atender às realidades apresentadas pela sociedade. O ideal é que a execução dessas atividades não se restrinja a uma data ou período específico do ano, como observado em alguns contextos (BRASIL, 2004a, 2004b).

Considerações finais

Neste artigo analisamos o perfil dos/das professores/as em relação à formação continuada para a EREER e sua relação com a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Em uma perspectiva mais abrangente os resultados destacam fragilidades substanciais na formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada, evidenciando que o contato com a EREER ainda é limitado ao longo do desenvolvimento profissional.

Outrossim constatou-se que a disponibilidade de formação continuada costuma ser episódica e intermediada por instituições de ensino e secretarias de educação, sem assegurar permanência e aprofundamento. Esse quadro fortalece o entendimento, amplamente debatido na literatura, de que o aperfeiçoamento docente na temática racial necessita de maior institucionalização e sistematização. É importante lembrar que a ausência de formação permanente pode refletir negativamente no trabalho pedagógico, na construção da identidade étnico-racial e nas relações estabelecidas no ambiente escolar (e fora dele), bem como no combate ao racismo e às diversas formas de discriminação.

Com relação ao entendimento da legislação, apesar de parte dos/das participantes afirmar conhecer as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, esse conhecimento não é amplo nem se reflete em práticas pedagógicas eficazes. Essa conjuntura aponta que o mero domínio normativo não é suficiente para gerar alterações na rotina escolar, pois carece de atenção a outros fatores como crenças, valores e contextos educacionais. Assim, preencher essa lacuna configura-se medida urgente, não apenas para assegurar o direito à educação, mas também para gerar mudanças no fazer pedagógico.

Sobre as leis, ainda podemos destacar que os/as participantes sinalizaram conhecê-las por uma questão de desejabilidade social, não por realmente conhecê-las, e que o conhecimento factual sobre a legislação não determina as atitudes e os comportamentos, pois esses aspectos são mais comumente explicados pelas crenças e pelo significado atribuído à realidade do que pelo conhecimento efetivo. Ou seja, o/a participante pode conhecer a normativa legal e estar pessoalmente motivado/a a ajustar sua prática como docente em função desse instrumento. Porém, o inverso também é verdadeiro: o/a participante pode conhecer e prontamente lembrar o nome das leis, não por concordar, mas por sustentar posicionamentos contrários à norma.

Em relação às práticas escolares, constatou-se que as instituições realizam ações de forma pontual, principalmente em datas comemorativas, aspecto que limita a inserção da temática racial de modo transversal e permanente no currículo. Esse cenário indica a persistência de desafios no fortalecimento de um ensino antirracista, revelando que a operacionalização da EREER ainda depende de iniciativas isoladas.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade da consolidação de políticas públicas direcionadas à formação continuada que consigam vincular teoria e prática, bem como considerar aspectos psicossociais inerentes à docência. É fundamental integrar todos os/

as trabalhadoras/as da educação na construção de uma cultura institucional comprometida com a valorização da diversidade. Como afirma Bárbara Carine Pinheiro (2023), todas as pessoas inseridas na rotina escolar são educadoras, e não adianta o/a docente realizar um trabalho relevante se, ao sair da sala de aula, o/a estudante se depara com falas racistas ou piadas depreciativas. Em outras palavras, todos/as os/as educadores/as devem compartilhar da mesma perspectiva e trabalhar visando à valorização da diversidade.

O presente estudo revela informações pertinentes acerca da formação continuada. No entanto, cabe salientar que os achados obtidos devem ser entendidos à luz de suas limitações, especificamente quanto ao recorte amostral, o que impede extrapolações. Não obstante, os resultados favorecem o entendimento dos obstáculos encontrados no processo de consolidação da EREER no contexto da educação brasileira. Por fim, sugerimos que os próximos trabalhos investiguem as dimensões que dificultam ou favorecem o envolvimento dos/das professores/as com a EREER, bem como avaliem a qualidade e os efeitos das práticas formativas promovidas. Paralelamente, é imprescindível examinar as atividades desenvolvidas nas escolas para o combate ao racismo e a valorização da diversidade.

Em suma, reafirma-se que o êxito da educação antirracista depende de várias frentes, sendo uma delas a formação crítica, contínua e contextualizada não somente dos/das docentes, mas de todos/das os/as profissionais inseridos/das no espaço escolar.

Recebido em: 25/07/2025; Aprovado em: 01/04/2026.

Referências

- ARRUDA, Rosana Fátima de. *Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá/MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)*: diagnóstico e monitoramento da implementação da EREER no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/apresentacao_relatorio.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 2, n. 3, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BROWN, Elinor L. What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: the message or the method? *Journal of Teacher Education*, v. 55, p. 325–340, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487104266746>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COELHO, Janete Laina. O antirracismo no livro de literatura de cordel traquinagem de criança desafios para a educação. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 1, n. 2, p. 373–379, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8722>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía & CRUZ, Felipe Alex Santiago. Formação continuada de professores e educação das relações raciais: notas pontuais. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Formação inicial e continuada de professores/as*: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. Curitiba: Bagai, 2022.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge *et al.* *A importância dos temas contemporâneos transversais*: multiculturalismo e meio ambiente na realidade escolar. Tutóia: Diálogos, 2021.

DIAS, Karina de Araújo. A. *Formação continuada para diversidade étnico-racial*: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DIGNATH, Charlotte *et al.* Reading persuasive texts affects preservice teachers' beliefs about cultural diversity in the classroom. *Journal of Teacher Education*, v. 73, n. 2, 2022. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A695507284/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=c0cb0893. Acesso em: 13 jan. 2023.

DÓRIA, Andrea; FRANÇA, Dalila Xavier de & LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Afirmção da identidade étnico-racial em crianças quilombolas e não quilombolas. *Kwanissa*: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 8, 2021. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/14603>. Acesso em: 03 set. 2023.

FEITOSA DOS SANTOS, Carina. *Escola e preconceito*: relações raciais na ótica dos professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2014.

FREITAS, Isabel Ferreira. *Educação infantil e relações étnico-raciais*: formação continuada e docência nos CMEIS de Maceió/AL. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191–204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbde/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA – IPEC. *Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas*. Todos pela Educação. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-de-opinio-de-professores/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Laura Pereira. Lei do ensino de História da África nas escolas completa 20 anos e escancara lacunas na formação de professores antirracistas. *Jornal da USP*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/lei-que-preve-ensino-de-historia-da-africa-nas-escolas-completa-vinge-anos-e-escancara-lacunas-na-formacao-de-professores-antirracistas/>. Acesso em: 05 maio 2026.

MACEDO, Ana Marcia Ribeiro de Miranda. O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio? *Porto das Letras*, v. 2, n. 1, p. 88-99, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2477>. Acesso em: 19 set. 2023.

MATOS, Patrícia Modesto & FRANÇA, Dalila Xavier de. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/y7zG7PbgcL5y9YfhNPjR8RM/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS JUNIOR, Edson & BUGNI, Renata Porto. A educação para as relações étnico-raciais na educação básica a partir da lei 10.639/03. *RIDAP*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 33-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1287>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Flávia Carolina da & DIAS, Lucimar Rosa. Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, n. 12, v. 21, p. 311-332, 2018. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2992>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SILVA, Nanicleison José da & ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei n.º 10.639/03 no cotidiano escolar. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. e020074, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/820>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVEIRA, Jader Luís da. *Tópicos em Educação: as relações étnico-raciais*. Formiga/MG: Real Conhecer, 2021.

TOLENTINO, Luana. Mais de 70% dos municípios não cumprem lei que determina ensino antirracista nas escolas. *CartaCapital*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/mais-de-70-dos-municipios-nao-cumprem-lei-que-determina-ensino-antirracista-nas-escolas/>. Acesso em: 05 maio 2026.